UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: a participação dos estudantes

AUTORA: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
ORIENTADOR: Mara Regina Lemes de Sordi

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Concentração de Ensino e Práticas Culturais.

CAMPINAS - SP
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS - CRB-8ª/5447

C823a Costa, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira, 1971-
Avaliação institucional no ensino fundamental: a participação dos estudantes / Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Mara Regina Lemes de Sordi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação institucional. 2. Participação. 3. Participação estudantil na educação. 4. Políticas públicas. 5. Educação - Qualidade. I. Sordi, Mara Regina Lemes de, 1955- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.Título.

12-185/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Institutional evaluation in elementary school: the participation of students

Palavras-chave em inglês:
Institutional evaluation
Participation
Student participation in education
Publics policies
Education - Quality

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:
Mara Regina Lemes de Sordi (Orientador)
Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes
Regiane Helena Bertagna
Dirce Djanira Pacheco e Zan
Pedro Ganzeli

Data da defesa: 17-09-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: msimonefp@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: a participação dos estudantes

AUTORA: Maria Simone Ferraz Pereira Moreira Costa
ORIENTADOR: Mara Regina Lemes de Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Simone Ferraz Pereira e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 17/09/2012.

Assinatura Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:

2012

Dedico este trabalho:

Ao meu querido pai Cícero (*in memorian*), pelo seu exemplo forte e pelos incentivos que permaneceram mesmo depois de sua partida. Seis anos se passaram e, ainda hoje, acho que sua partida "deveria ser assim: um céu que pouco a pouco anoitecesse e a gente nem soubesse que era o fim..." (Mario Quintana).

Ao meu amor, Antônio Cláudio, por participar desta caminhada lembrando-me constantemente que "a vida é a arte do encontro (...) e que, por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro passo (...), pois um novo dia vem nascendo. Um novo sol já vai raiar. Parece a vida, rompendo em luz, e que nos convida a amar (...) porque nada melhor para a saúde que um amor correspondido" (Vinícius de Moraes).

A todas as crianças e adolescentes que dia a dia frequentam escolas públicas que, carentes de condições de trabalho e de projetos emancipatórios, aceitam a ideia de que, para aqueles que não conseguem aprender, a simples permanência em seu interior basta. E assim, essa juventude vai ficando... Alheia ao conhecimento científico, cada vez mais se distancia de uma formação que a impulsione a sonhar, a lutar, a VIVER dignamente!

É por eles que conclamo todos que acreditam numa educação diferente:

"O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas" (Carlos Drummond de Andrade).

AGRADECIMENTOS

À minha querida família: minha mãe Glória; minhas irmãs Celene, Dâmares e Débora; meus irmãos Leandro e Cícero, minha avó (Dindinha), minhas sobrinhas Anny e Isabella, meus sobrinhos Gustavo, Breno, Felipe e João Lucas e minha cunhada Fernanda. Obrigada por participarem comigo de mais uma travessia e compreenderem que na vida é proibido "não lutar pelo que se quer. Abandonar tudo por medo (...). Não transformar sonhos em realidade. É proibido não demonstrar amor." (Pablo Neruda).

À minha orientadora por ser a pessoa/profissional que é. Quero que saiba que "há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre" (Cecília Meireles). Mara, obrigada por participar desse meu processo formativo e com seu exemplo, competência, profissionalismo e sensibilidade possibilitar a realização deste trabalho.

Ao LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos -, pela forma como os professores Luiz Carlos de Freitas, Mara de Sordi e Márcia Malavazi nos convidaram a participar com eles da luta pela escola pública de qualidade, a resistir propositivamente e, assim, continuarmos "tecendo a manhã" (João Cabral de Melo Neto).

Às amigas e colegas do GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional–, da Universidade Federal de Uberlândia, por continuarem comigo nessa caminhada. Obrigada por permanecerem resistindo, mesmo nas condições do trabalho presente em nossa realidade, por um projeto utópico de avaliação formativa no contexto da periferia. E, "para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar". (Eduardo Galeano)

À Geisa Vaz Mendes, pela amizade sincera que é "um santo remédio. É um abrigo seguro

É natural da amizade
O abraço, o aperto de mão, o sorriso (...). Os melhores amigos
Não trazem dentro da boca
palavras fingidas ou falsas histórias" (Renato Teixeira).
Por isso, nesse processo formativo, pude também contar com seu prossionalismo e sua competência. Obrigada pela leitura detalhada e pelas contribuições por ocasião da qualificação.

Ao professor Pedro Ganzeli que entendendo a importância do processo formativo e da qualificação abriu sua "caixinha de indagações", leu minuciosamente o trabalho, fez ricas contribuições no sentido de qualificar o texto e assim, nos ajudar a compreender a necessidade de reinventarmos "a escola pública por nós mesmos" (Ganzeli).

Às amigas Olenir Mendes, Lucia Valente, Ivana Dantas, Viviane Alves e Sangelita Mariano. Obrigada pela força, pelo ouvido atento, pelos momentos de partilha e socialização de minhas ideias e, especialmente, pela virtude de serem amigas... "amigo é coisa para se guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração (...) no lado esquerdo do peito." (Milton Nascimento)

Por fim, agradeço a todos que participaram comigo desse processo formativo:
aos amigos que me acolheram em Campinas (Carla, Lucas, Débora, Isa, Chico e Sabrina);
à família Moreira Costa, pelo apoio nos momentos de intensa imersão no escritório e de total ausência da 'vida';
aos vários alunos, especialmente à Patrícia Silva, que por meio dos questionamentos, indagações, críticas e sugestões feitas ao longo das várias aulas ministradas e das orientações fortaleceram em mim a necessidade de continuar lutando por uma escola pública de qualidade.
Sou imensamente grata a cada um de vocês!

RESUMO

Este estudo analisa as diferentes formas de participação dos estudantes no processo de pactuação da qualidade da escola pública favorecidas por políticas democráticas, como é o caso da Avaliação Institucional participativa – AIP, implementada nas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP. Busca-se, ainda, compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às questões relacionadas aos processos de qualificação da escola e às mudanças propostas pela AIP no processo educacional, no que se refere à aprendizagem da participação. O caminho metodológico ancorou-se na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, realizado em três escolas escolhidas a partir de um estudo exploratório de eventos organizados pela política de AIP, viabilizadores da participação dos estudantes no processo de reflexão da qualidade da escola. Procedeu-se a análise documental no sentido de compreender a trajetória dessas escolas na consolidação de seu trabalho de avaliação, conforme proposto pela política de AIP. Foi ainda realizada a observação intensiva dos espaços formais e informais da escola, intentando identificar as formas de participação dos estudantes com ênfase nas reuniões de CPA, Conselho de Alunos e grêmios. Foram realizadas entrevistas com 299 estudantes, distribuídos em 42 grupos, assim como foram entrevistados professores, funcionários e gestores das escolas. As observações e entrevistas tiveram enfoque qualitativo, o que proporcionou o desvelamento das aprendizagens e dificuldades vivenciadas pelos estudantes no processo de AIP e possibilitou a identificação de como estes estudantes concebem a escola de qualidade e, principalmente, o significado que atribuem a sua formação. Os dados indicam que as escolas têm se organizado para garantir o princípio da participação dos estudantes na CPA, mas evidenciamos que ainda existem aspectos que precisam ser compreendidos, a fim de possibilitar uma participação para além de espaços como a CPA, e assim promover uma formação que contribua de fato para que os estudantes se envolvam com a vida da escola. Revelam, ainda, que a política de AIP tem se constituído como alternativa que contribuiu para retirar os estudantes, ainda que por representação, do microespaço da sala de aula/disciplinas, das atividades pedagógicas e da escola, auxiliando-os a entender as questões que influenciam o funcionamento da escola, sua formação e, principalmente, fortalecendo-os para o retorno a este universo. Outro aspecto identificado no estudo é que a concepção de escola de qualidade e de formação dos estudantes extrapola as expectativas presentes nos exames de desempenho, que espelham concepções de educação regidas pelo viés mercadológico. Para eles, a escola de qualidade precisa garantir, por meio de boas aulas e de professores comprometidos, a apropriação e a compreensão dos conhecimentos científicos e uma formação diretamente ligada a um exercício de cidadania que passa, necessariamente, por experiências participativas. Por fim, o estudo sinaliza que a participação dos estudantes pode contribuir para a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola quando, em sua organização, a auto-organização estudantil se constituir como um dos princípios formativos.

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

ABSTRACT

This study examines the different forms of student participation in the process of agreed quality public school favored by democratic politics, as in the case of Participative Institutional Evaluation (Avaliação Institucional Participativa – AIP), implemented in the elementary schools of the Municipal Education Campinas/SP. The aim is also to understand the meanings attributed by students to questions relating to the qualification of the school and the proposed changes by AIP in the educational process, with regard to learning to participate. The methodological approach was anchored in ethnographic qualitative research conducted in three schools chosen from an exploratory study of events organized by AIP policy, enablers of student participation in the process of reflection of school quality. We proceeded to document analysis in order to understand the trajectory of these schools to consolidate its assessment work, as proposed by the policy of AIP. Was also carried out intensive observation of formal and informal spaces of the school, trying to identify the forms of participation of students with an emphasis on CPA meetings, Council of Students and alumni. Interviews were conducted with 299 students divided into 42 groups, and interviewed teachers, staff and administrators of schools. The observations and interviews were qualitative approach, which provided the unveiling of learning and difficulties experienced by students in the process of AIP and enabled the identification of how these students perceive school quality and, especially, the meaning they attach to their training. The data indicate that schools have been organized to ensure the principle of student participation in the CPA, but we noted that there are still aspects that need to be understood in order to enable participation in addition to spaces such as CPA, and thus promote formation which contributes to the fact that students get involved in school life. Also show that the policy of AIP has been constituted as an alternative that contributed to withdraw students, albeit by proxy, the microspace classroom/disciplines, pedagogical activities and school, helping them to understand the issues influence the functioning of the school, their training and, especially, empowering them to return to this universe. Another aspect identified in the study is that the design of school quality and training of students goes beyond the expectations contained in performance tests that reflect conceptions of education governed by marketing bias. For them, the school needs to ensure quality through good classes and committed teachers, ownership and understanding of scientific knowledge and training directly related to an exercise of citizenship necessarily involves a participatory experiences. Finally, the study indicates that students' participation can contribute to improving the work of the school when, in your organization, self-student organization to establish itself as one of the formative principles.

Keywords: Institutional Evaluation, Participation, Student Participation, Public Policy, Quality Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Resumo dos encontros no que se refere aos cenários favorecedores da inserção dos estudantes no processo de qualificação da escola.

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

Quadro IV – Demonstrativo do total de observações realizadas por encontros e escolas.

Quadro V – Triangulação dos sujeitos da pesquisa a partir da categoria origem social.

Quadro VI – Triangulação da concepção de escola de qualidade para os estudantes.

Quadro VII – Triangulação dos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de qualidade na escola.

Quadro VIII – Triangulação de participação dos estudantes na CPA/AIP.

Quadro IX – Triangulação das instâncias de participação estudantil na escola.

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	- Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDES	- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AI	- Avaliação Institucional
AIP	- Avaliação Institucional Participativa
APM	- Associação de Pais e Mestres
CE	- Conselho de Escola
CEFORTEPE	- Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional
CEMEFEJA	- Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos
CG	- Conselho Gestor
CP	- Coordenador Pedagógico
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
DA	- Diretório Acadêmico
DCE	- Diretório Central de Estudantes
DEPE	- Departamento Pedagógico
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEF	- Escolas Municipais de Ensino Fundamental
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUMEC	- Fundação Municipal para Educação Comunitária
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
LOED	- Laboratório de Observação e Estudos Descritivos
ME	- Movimento Estudantil
MEC	- Ministério da Educação e Cultura.
NAEDs	- Núcleos de Ação Educativa Descentralizada.
OCDE	- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OE	- Observatório da Educação
OP	- Orientadora pedagógica
OTP	- Organização do Trabalho Pedagógico
PAIUB	- Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	- Projeto Pedagógico.
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RMEC	- Rede Municipal de Ensino de Campinas
RPAI	- Reunião de Planejamento de Avaliação Institucional
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARMEC	- Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Campinas
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SESU	- Secretaria de Ensino Superior
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TDC	- Trabalho Docente Coletivo
UBES	- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNB	- Universidade de Brasília
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DESAFIOS 25

1.1. Avaliação Sistêmica como Política de Regulação: a busca pela qualidade social da escola pública 28

1.2. Função Social da Escola Burguesa: revisitando conceitos 46

1.3. Avaliação Institucional no Ensino Superior e na Rede Municipal de Educação de Campinas: a instituição educacional como instância de regulação propositiva 60

CAPÍTULO II – PARTICIPAÇÃO: elementos para a compreensão do conceito. 84

2.1. Participação: em busca de uma conceitualização 85

2.2. Condições Propiciadoras da Cultura da Participação na Escola 97

2.3. Participação Estudantil ao longo da história 108

CAPÍTULO III – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO 119

3.1. A definição do desenho do estudo 121

3.2. A Observação dos Estudantes em Eventos Promovidos pela Política de AIP: a fase exploratória e a definição dos critérios para observação *in loco* das escolas 126

3.3. As escolas para a Realização da Observação Intensiva e as Técnicas de Coleta dos Dados 151

3.4. Tratamento dos Dados 160

CAPÍTULO IV – ADENTRANDO OS PORTÕES DAS ESCOLAS

OBSERVADAS: o caso de três EMFs em estudo 163

4.1. PRIMEIRO CASO EM ESTUDO - a EMEF Alfa e a busca da consolidação da participação estudantil 165

4.1.1. A EMEF Alfa e os sujeitos da pesquisa 165

4.1.2. A 'Vida' nos Bairros onde Moram os Estudantes 167

4.1.3. Adentrando os Portões da EMEF Alfa: um breve olhar para a estrutura física e a rotina 170

4.1.4. A Escola na Óptica dos Estudantes 179

4.1.5. As Relações Estabelecidas entre os Estudantes e os demais Segmentos: a face oculta da formação 182

4.1.6. A Participação do Estudante na EMEF Alfa do Aspecto Oficial ao Aspecto Real: o que revelam as observações? 193

4.1.7. A EMEF Alfa e a Busca Pelo Fortalecimento da Participação Estudantil: a formação do conselho de alunos 206

4.1.8. O Conselho de Alunos: a aprendizagem da participação 212

4.2. SEGUNDO CASO EM ESTUDO - A EMEF Beta e a Formação do Estudante Para a Participação: diálogos entre o idealizado e o concretizado 223

4.2.1. A EMEF Beta e os Sujeitos da Pesquisa 223

4.2.2. O Bairro onde se Localiza a EMEF Beta 226

4.2.3. Adentrando os Portões da EMEF Beta: estrutura física e rotina 228

4.2.4. Escola na Óptica dos Estudantes 236

4.2.5. As Relações Estabelecidas entre os Estudantes e os Professores: a falta de sentido na escola 239

4.2.6. A Participação dos Estudantes na EMEF Beta do Aspecto Oficial ao Aspecto Real: o que revelam as observações? 246

4.2.7. A Assembléia e o Grêmio: os desafios para a consolidação de práticas participativas na trajetória da formação dos estudantes da EMEF Beta 261

4.3. TERCEIRO CASO EM ESTUDO - A EMEF Delta e a Potencialidade da Auto-Organização Estudantil 272
4.3.1. A EMEF Delta e os Sujeitos da Pesquisa 272
4.3.2. O Bairro onde se Localiza a EMEF Delta 279
4.3.3. Adentrando os Portões da EMEF Delta: desafios postos à sua rotina para manter o aluno na escola 282
4.3.4. A Escola na Óptica dos Alunos 289
4.3.5. A Participação do Estudante na EMEF Delta do Aspecto Oficial à Formação do Grêmio 292
4.3.6. A Formação do Conselho de alunos: exercício da auto-organização estudantil na EMEF Delta 302
4.3.7. Os Limites postos a Auto-Organização: encerramento das atividades do grêmio. 309

CAPÍTULO V - A QUALIDADE DA ESCOLA SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES: contribuições do processo de Avaliação Institucional Participativa e os desafios para a auto-organização estudantil 316
5.1. Fortalecer a luta pela construção da escola de qualidade: contribuições de Pistrak. 319
5.2. Entre o real e o possível: a potencialidade da auto-organização estudantil nos limites da clássica organização burguesa do trabalho pedagógico. 344

CONSIDERAÇÕES FINAIS 372

REFERÊNCIAS 385

INTRODUÇÃO

A escola básica é uma instituição social que cumpre uma função preponderante em nossa sociedade, qual seja, a garantia de educação/formação a milhares de crianças, jovens e adultos, de diferentes idades e nível socioeconômico. A história da educação nos mostra que, para desempenhar essa função, a escola passou por um processo de conquistas e estagnações.

Dentre as conquistas, podemos destacar a ampliação do acesso que tem consolidado o aumento do atendimento à maioria da população em idade escolar. Se, por um longo período, a escola básica era considerada privilégio de poucos que tinham possibilidade e condições de se dedicar a ela, a política educacional contemporânea tem se desenvolvido no sentido de possibilitar a expansão do ensino e, assim, garantir a obrigatoriedade e o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, social e cultural.

Ao mesmo tempo em que a história da escola brasileira nos mostra conquistas, ela revela problemas antigos, como é o caso da permanência na instituição educacional de boa parte da população que a frequenta sem aprender pelo menos o básico. Tal contradição evidencia uma complexa realidade, ou seja, garantir que a ampliação do acesso corresponda à melhoria do desempenho dos alunos e consiga reduzir o fracasso daqueles que frequentam a escola pública.

Essa contradição tem contribuído para intensificar, na sociedade, o debate em torno da qualidade da educação básica. Em busca dessa qualidade, as políticas educacionais implementadas nos últimos 20 anos têm se dedicado a viabilizar a melhoria educacional. Para isso, o governo federal brasileiro, em todos os níveis de ensino, tem elaborado critérios para aferir o desempenho das escolas, por meio de instrumentos avaliativos diversos. Nessa vertente, as políticas educacionais têm submetido a escola a um controle excessivo no sentido de garantir essa qualidade propalada.

Esse modelo de gestão das políticas públicas, implementadas no Governo do ex - presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciou-se no governo anterior, com a reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (OLIVEIRA, 2009).

Uma análise minuciosa desse contexto político evidencia que a política de avaliação tem incidido sobre a escola básica e exigido dela a exposição da qualidade, pois, por meio de uma política de avaliação regulatória, o governo federal qualifica as escolas pelos índices que elas obtêm nas avaliações sistêmicas a que são submetidas. Assim, toda escola, por meio do desempenho do aluno, é avaliada e responsabilizada pelo desempenho demonstrado.

Nesse sentido, as avaliações são empregadas como instrumentos de medida, monitoramento e controle dos sistemas educativos, servindo como uma "bússola" (ARAÚJO, 2005, p. 11) para guiar e planejar ações que primam por um determinado tipo de qualidade educacional. Na lógica governamental, a avaliação em larga escala surge como uma resposta política e administrativa para subsidiar ações de melhoria da qualidade, pois se preocupa, essencialmente, em mostrar para comunidade escolar e para a sociedade em seu todo o que os educandos estão aprendendo (CASTRO, 2009).

Assim, a avaliação se configura como ferramenta essencial da política de regulação educacional. De acordo com o discurso oficial, a avaliação tem contribuído para concretizar um processo mais transparente de prestação de contas à sociedade e de melhoria do debate dos órgãos públicos para o enfrentamento dos desafios da educação no país (CASTRO, 2009).

Para Bonamino (2002), as políticas públicas de avaliação da Educação Básica, implantadas no governo FHC e consolidadas no Governo Lula, são pautadas na lógica da responsabilização das escolas, Municípios e Estados pelos resultados da qualidade das redes de ensino. Castro A. (2009) e Costa (2009) sinalizam que a política avaliativa, com ênfase na responsabilização, se caracteriza como um instrumento utilizado pelo Estado para regulação educacional.

Considerando a avaliação nesse formato, é possível afirmar que a avaliação sistêmica vem imprimindo uma lógica de responsabilização na organização do trabalho pedagógico da escola, em que os sujeitos que, não raro, já vivem em condição de vulnerabilidade social são culpabilizados e penalizados por seu baixo desempenho. Nessa perspectiva, a ênfase recai nos produtos e resultados, por meio de testes estandardizados e

rankings escolares em que qualidade é sinônimo de medida de desempenho, num viés mercadológico.

A avaliação é uma expressão de luta de interesses antagônicos ou conflituosos, consiste em um campo de forças sociais que disputam a prerrogativa de definição da concepção de qualidade que se intenta construir nas escolas. Reconhecida como categoria central nas reformas educacionais pós 1990, a avaliação tem exercido força indutora na direção de posturas que induzem ao acatamento às normas estabelecidas e, quase sempre, gestadas no nível central do país. Neste aspecto, qualidade é entendida como medida, restrita a exames numa lógica de responsabilização dos sistemas de ensino e de pressão sobre seus sujeitos.

Barroso (2005), Afonso (1999, 2000, 2001), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2005, 2007, 2009) nos ajudam a entender que essas políticas, da forma como são implantadas e da maneira como são defendidas e tratadas, contribuem para reforçar o papel social da escola, que foi "configurada ao longo da história moderna para dar mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, separar os mais competentes e ensinar de fato a estes" (FREITAS, 2005b, p.122).

Nesse contexto socioeducacional, os menos favorecidos, normalmente, por possuírem um capital cultural (BOURDIEU, 2001) inferior ao considerado dominante socialmente e por não se adequarem à homogeneização adotada pela escola no processo ensino-aprendizagem-formação, permanecem sem ver sentido no trabalho pedagógico ali realizado e, em muitos casos, não acompanham o ritmo da escola. A escola, por sua vez, engessada em sua estrutura e ideologia responde às exigências externas que lhes são impostas, trazendo o aluno para dentro e se organizando para mantê-lo em seu interior o tempo necessário à sua formação básica, ainda que ele não aprenda o conhecimento que o possibilite a lutar por melhores condições de vida.

Pode-se, portanto, inferir que as escolas, acreditando ser possível realizar seu trabalho longe das contradições sociais, permaneceram desligadas da vida e, por isso, criaram um ambiente propício ao desenvolvimento de um conteúdo, aparentemente, objetivo e neutro. Assim, se, durante anos, o isolamento da vida gerou a artificialização do trabalho pedagógico na escola e a criação de mecanismos artificiais de ensino-

aprendizagem que, historicamente, definiram a qualidade da educação/formação, esse isolamento tem sido controlado pelos conhecimentos exigidos pelas políticas de regulação para garantir o bom resultado nas avaliações externas.

Dessa forma, a avaliação, agora com nova roupagem, permanece como um mecanismo artificial e eficiente para a garantia da aprendizagem daqueles que aproveitam as oportunidades dadas pela escola e a eliminação dos que não se apropriam dos conhecimentos científicos. Essa qualidade tem sido regulada e definida por uma lógica de avaliação que, desde os anos de 1990, tem se constituído como um dos pilares da materialização das redefinições no papel do Estado no Brasil (PERONI, 2001). Paralelo ao discurso de qualidade para todos, é mantido o princípio de manutenção de centros de excelência de educação/formação em detrimento de guetos educacionais.

Essa lógica das políticas de responsabilização vigentes induz a um conceito de qualidade restrita à medida, em que os testes estandardizados são concebidos como expressão de qualidade da escola pública. Vale destacar que essa lógica de qualidade não é compactuada por todos na sociedade. Partilhamos da ideia de que existem também críticas e alternativas a essa produção de qualidade. Nessa perspectiva, fazemos a defesa de uma concepção avaliativa que permita respostas alternativas e que contrarie a lógica de resultados, de produtos descontextualizados e preocupados mais em medir do que em interpretar os significados destas medidas no contexto social que afeta as escolas e os sujeitos implicados.

Nesse sentido, trazemos para o debate uma concepção de avaliação que defende a qualidade, enfocando a escola, seus processos e sujeitos, o coletivo, bem como o sistema que o regula, ou seja, uma avaliação que caminha em direção a um movimento contrarregulatório (FREITAS, 2005b), emanada do trabalho coletivo de sua comunidade, denominada, aqui, de Avaliação Institucional Participativa - AIP.

Para refletirmos sobre a política de AIP no processo de discussão da qualidade da escola, elegemos como lócus de investigação a Rede Municipal de Educação de Campinas. A AIP, no formato assumido pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Campinas apresenta-se como um incentivo à realização de experiências que possam

propiciar o diálogo entre os dados sistêmicos, as condições para realizar o trabalho escolar e a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Esse incentivo ao desenvolvimento de experiências de caráter contrarregulatório (FREITAS, 2005b) nos instigou a conhecer mais de perto como climas democráticos possibilitam à escola reagir propositivamente à regulação vertical exercida pela política de avaliação externa e, neste processo, incentivar os segmentos a participar da produção da qualidade educacional.

Ante a relevância da iniciativa em estimular a estratégia de relocalização da avaliação (CANÁRIO, 2006) no nível de cada escola, de instigar o envolvimento daqueles que fazem a escola e perante a cultura frágil de participação, principalmente, de segmentos historicamente silenciados na organização do trabalho pedagógico optamos por estudar o segmento estudantil nesse processo. Assim, intentamos entender como as escolas reagiram à determinação de possibilitar, por meio da AIP, a participação dos estudantes para contribuírem com a pactuação da qualidade da escola.

A escolha pela temática desenvolvida neste trabalho relaciona-se a uma trajetória formativa/profissional. Desde a graduação[1], temos nos dedicado a estudos sobre a formação de professores com enfoque nas questões da avaliação da aprendizagem. Esses estudos foram ampliados e aprofundados durante a realização do mestrado em educação[2], momento em que pudemos analisar a relação entre a avaliação da aprendizagem e a formação de professores. A pesquisa desenvolvida no mestrado acentuou nossos questionamentos sobre a realidade social e sobre as possibilidades da formação de professores contribuir com o encaminhamento teórico-prático de novos profissionais da educação (PEREIRA, 2006), com capacidade para refletir, analisar e criticar as imposições externas, suas práticas e, especialmente, o processo de aprendizagem dos educandos.

Durante nossa trajetória acadêmica e profissional, sempre nos deparamos com os desafios postos à realidade para garantir a permanência com qualidade dos estudantes que constituem a escola pública. Além disso, sempre nos incomodamos ante uma lógica de

[1] Cursamos Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia de 1992 – 1996.
[2] Cursamos o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas de 2003 – 2006, com a defesa da dissertação intitulada Formação de Professores e Avaliação: um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia.

perpetuação de uma organização escolar que carrega um princípio de formação do aluno para a participação passiva e alienada, ou melhor, dizendo, para a submissão.

O contato com as discussões e as pesquisas desenvolvidas pelo LOED[3], na última década, levou-nos a compreender que existem formas e estratégias de envolvimento das escolas no processo de uma avaliação em que todos os segmentos são chamados a se comprometer com a qualidade da educação ofertada pelo poder público. Constatamos que as reflexões realizadas por esse grupo se comprometem com a tentativa de produzir conhecimento, no sentido de superar as formas de avaliação normalmente aplicadas pela política de regulação e que privilegiam a medição a partir de um sistema central, e sua divulgação, do centro para as escolas (FREITAS, et al., 2009).

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o princípio orientador das discussões, isto é, a defesa de que: professores, gestores, estudantes, funcionários, família e o poder público são corresponsáveis pela utilização dos dados apontados pela avaliação no dia a dia da instituição, pois, a partir deles, todos devem se comprometer com a produção da qualidade educacional. Para a utilização desses dados, faz-se necessária a montagem de um sistema de utilização que envolva a avaliação institucional (FREITAS, et al., 2009).

Avaliação institucional, tratada neste trabalho em sua dimensão participativa, não se restringe ao cumprimento de exigências burocráticas, mas se constitui como uma opção política em que a instituição se coloca empenhada com o trabalho desenvolvido e, por isso, se organiza coletivamente para analisar seus problemas e definir as possíveis ações para solucioná-los. Esta, como prática coletiva, é uma possibilidade ante a necessidade de a escola discutir e se comprometer com a garantia da qualidade do trabalho desenvolvido.

Convém ressaltar que a crítica à responsabilização vertical e meritocrática, posta pela política de regulação via avaliação sistêmica, não está atrelada à defesa da desresponsabilização da escola pela qualidade do trabalho desenvolvido. Pelo contrário, entendemos que é de fundamental importância a reconfiguração da forma como a escola tem se colocado para realizar seu trabalho, bem como para discutir os dados revelados pelas

[3] Desde 2002, vem se empenhando na realização de um projeto que objetiva apoiar a rede municipal de Campinas no desenvolvimento de um sistema de avaliação participativo para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

avaliações externas. Nesse sentido, entendemos que responsabilização não se constitui uma via de mão única, mas, sim, um processo de leitura, análise da realidade e, sobretudo, de negociação constante entre todos os envolvidos com a educação, da base ao topo.

A partir dessas reflexões elaboramos um projeto de pesquisa com a seguinte problemática: seria a AIP uma das possibilidades de a escola ressignificar seu papel formativo e contribuir para que se constitua como instância de resistência, construção e legitimação de um projeto formativo capaz de produzir uma qualidade diferente da lógica meritocrática posta pela avaliação sistêmica, bem como para a formação cidadã/autonomia dos estudantes da classe popular?

Assim, buscamos entender como escolas reguladas por políticas democráticas, como é o caso da Avaliação Institucional participativa – AIP, contribuem para a participação dos estudantes no processo de pactuação da qualidade da escola pública. Partimos do princípio de que as vozes dos estudantes fazem diferença quando as políticas que valorizam estas vozes conseguem provocar, na organização do trabalho pedagógico da escola, o alargamento da concepção de qualidade e dialogar com todos os segmentos em busca desta qualidade.

Para isso, desenvolvemos a pesquisa "Avaliação Institucional no Ensino Fundamental: a participação dos estudantes". Esta teve como objetivo geral identificar e analisar as aprendizagens e dificuldades dos estudantes, de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Campinas/SP, envolvidos no processo de AIP.

A AIP na Rede Municipal de Campinas,

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

Nesse formato, a AIP foi defendida como instrumento valioso na produção de melhoria da educação pública. Para isso, a política, necessariamente, deve considerar as condições concretas em que as escolas trabalham e os compromissos que assumem para buscar sua qualificação e assegurar a aprendizagem dos alunos. É um processo que luta

pela valorização da escola a partir daqueles que fazem a escola, pois, sem os sujeitos, que concretizam o trabalho na escola, não há mudança na educação (SORDI, 2009).

Para o alcance do objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar como a política de AIP, implementada nas escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, possibilita a participação do segmento estudantil no processo de discussão da qualidade da escola;
- Identificar no conjunto das escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, aquelas em que a participação estudantil se manifestou expressiva e investigar como os estudantes vivenciam a escola, seus problemas e a participação nela;
- Identificar e analisar os sentidos atribuídos pelos estudantes às questões relacionadas aos processos de qualificação da escola e sua relação com a vivência concreta da escola;
- Compreender as mudanças propiciadas pela AIP no processo educacional da escola fundamental no que se refere à participação do estudante no processo de pactuação da escola de qualidade.

Considerando a natureza deste estudo, entendemos que o caminho metodológico ancorou-se na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica. Para isso, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico em documentos que possibilitaram melhor compreensão do processo de implementação da AIP na Rede Municipal de Educação de Campinas e, posteriormente, de documentos das três escolas observadas e que nos permitiram compreender a trajetória destas escolas na consolidação de seu trabalho. Essa pesquisa documental aconteceu no período de março de 2008 a julho de 2011.

A pesquisa de campo foi realizada de março de 2008 a julho de 2011[4]. Inicialmente, realizamos uma observação exploratória dos eventos organizados pela política de AIP, viabilizadores da participação dos estudantes no processo de reflexão da qualidade da escola. Acreditamos que os dados que emergiram desse contexto não retratam a maneira como tem acontecido a participação dos estudantes no chão das escolas, mas evidenciam a apropriação e a potencialidade dos estudantes para atender ao chamamento de reflexão dos

[4] Vale ressaltar que 2011 não constitui a data limite do desenvolvimento da política de AIP, mas foi o recorte temporal de nossa observação/coleta/análise dos dados.

problemas que circundam as escolas. Esse período de observação nos possibilitou contextualizar como a política de AIP propiciou a participação do segmento estudantil no processo de discussão da qualidade da escola e, principalmente, a seleção e a escolha das escolas para a realização da observação intensiva.

Nas escolas selecionadas, observamos espaços abertos, como pátio, quadra, refeitório, sala de professores, biblioteca; sala da gestão; reuniões de planejamento: Orientador Pedagógico - OP e professores; reuniões da Comissão Própria de Avaliação - CPA[5]; momentos de recreio; reuniões do Grêmio, do Conselho de Alunos e algumas aulas indicadas pela diretora, pela OP e com o consentimento prévio dos professores responsáveis. Além das observações, realizamos, nas três escolas, entrevistas com 299 estudantes sendo estes organizados em 42 grupos. Realizamos, também, entrevistas dirigidas e informais com professores, funcionários e gestores das escolas observadas. Sendo este o escopo de nossa pesquisa que está mais bem detalhado no capítulo III.

Para discutir a influência da política da AIP na inserção dos estudantes, de escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, no processo de discussão da qualidade da escola, organizamos o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado "AVALIAÇÃO SISTÊMICA E A PRODUÇÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA: velhos problemas, novos desafios", analisamos como a avaliação sistêmica tem sido concebida pela política atual como mecanismo de regulação da qualidade educacional.

Em seguida, ante o quadro da educação escolar, revisitamos conceitos para melhor entendermos como essa escola se organizou ao longo da história de sociedade burguesa, para garantir determinada formação e até que ponto a política avaliativa atual ainda dialoga com essa função. Posteriormente, refletimos sobre a possibilidade de a escola, por meio da AIP, se constituir como instância de contrarregulação (FREITAS, 2005b), no sentido de lutar pela qualidade educacional comprometida com a formação/educação dos estudantes.

[5] CPA: um dos principais recursos para desenvolvimento da política de AIP. Tomando como referência o SINAES, a política de AIP da Rede entende que a CPA nas escolas de ensino fundamental deve: ter representação dos diferentes segmentos das escolas; recuperar a centralidade do projeto pedagógico; assumir a condução dos processos de avaliação internos das escolas; estimular os atores da escola a participar do processo de avaliação, dentre outros (FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVAZI, M. M. S, Texto Preliminar C, sem revisão).

Por constatarmos que não existe um acúmulo de experiências de avaliação institucional no ensino fundamental, trouxemos para o debate o processo de implantação da AIP na Rede Municipal de Campinas, pois entendemos que esta experiência pode contribuir para o alargamento de reflexões sobre a necessidade e a possibilidade deste nível de ensino reagir propositivamente ante as imposições das políticas de avaliação externa e produzir uma qualidade referenciada no direito de as crianças e adolescentes das camadas populares efetivamente aprenderem.

No segundo capítulo, "PARTICIPAÇÃO: elementos para a compreensão do conceito", exploramos o conceito de participação, por entendermos que ele é essencial à compressão do nosso trabalho e, em seguida, refletimos sobre as condições que antecedem ou auxiliam essa avaliação a continuar sendo participativa, ou seja, a gestão democrática como propiciadora de formas de participação. Por fim, fizemos um breve resgate da participação dos estudantes ao longo da história da educação.

No capítulo III, intitulado "OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO", evidenciamos os caminhos percorridos ao longo da investigação, apresentando o desenho do estudo; a fase exploratória da pesquisa, o processo e critérios de seleção das escolas para observação *in loco*, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos utilizados no seu tratamento.

No capítulo IV, "ADENTRANDO OS PORTÕES DAS ESCOLAS OBSERVADAS: o caso de três EMEFs em estudo", apresentamos as escolas onde realizamos a observação intensiva. Além de adentrar os muros das escolas, observar e, sempre que necessário e possível, dialogar com aqueles que fazem a escola, optamos, na apresentação dos dados, por trazer a voz não só dos estudantes membros da Comissão Própria de Avaliação - CPA, mas de estudantes que, em tese, eram representados por seus colegas e de profissionais que nos ajudaram a enxergar as potencialidades e tensões em se concretizar uma proposta que tem como um de seus princípios instigar os sujeitos da escola, inclusive os estudantes, a se reconhecer como coletivo fazedor de história.

Importa salientar que, no decorrer do trabalho, trouxemos a voz dos estudantes, pois entendemos que elas, além de revelar uma possibilidade para discutir a qualidade da escola em que estudam e desejam estudar, são reveladoras de cisões encontradas tanto na

organização das escolas, no que se refere à participação desse segmento, quanto ao próprio conceito de participação.

No capítulo V, intitulado "A QUALIDADE DA ESCOLA SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES: contribuições do processo de avaliação institucional participativa e os desafios para a auto-organização estudantil", dedicamo-nos à análise e discussão dos dados encontrados nas três escolas, destacando as semelhanças e diferenças entre elas no que se refere à participação dos estudantes e suas contribuições ao processo de qualificação da escola. Para isso, realizamos uma análise comparativa, por meio da triangulação dos dados, em que exploramos as seguintes categorias: origem social; qualidade educacional; empecilhos à qualidade educacional; participação dos estudantes na CPA/AIP; participação dos estudantes na escola (para além da CPA) e empecilhos à participação dos estudantes na organização do trabalho pedagógico da escola e na CPA.

Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os limites e as possibilidades da AIP fortalecer a escola no sentido de ela se organizar para reagir à regulação vertical e autoritária imposta pelas políticas avaliativas meritocráticas e, acima de tudo, garantir aos filhos da classe popular, que constituem a escola pública, o princípio da formação para a auto-organização e para a emancipação.

CAPÍTULO I – A AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA BÁSICA: velhos problemas, novos desafios.

"A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto" (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Historicamente, a definição da continuidade e permanência do aluno na escola se dava pelo desempenho demonstrado nas avaliações realizadas em sala de aula. Em geral, a organização do trabalho pedagógico, no interior das salas, voltava-se para a definição de como os conteúdos seriam trabalhados para, em seguida, serem cobrados nas avaliações. Nessa óptica, a avaliação da aprendizagem, quase sempre, artificial e alheia às necessidades dos estudantes, era utilizada principalmente como instrumento de verificação das aprendizagens, no sentido de classificar, separar os aptos dos não aptos e definir a aprovação ou reprovação. Assim, aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou lugar do aprender para intervir na realidade *(*FREITAS, 2003) e se constituiu como princípio norteador do processo educacional.

Convém ressaltar que essa concepção avaliativa contribuiu para naturalizar a lógica de que alguns eram aptos a permanecer na escola, pois demonstravam, via avaliação, entender o conhecimento trabalhado por ela e por seus professores. Outros, por não conseguirem compreender o conhecimento formal e por não se esforçarem para se apropriar desse conhecimento, deveriam permanecer onde estavam e reiniciar todo o processo para, assim, aprender, ou simplesmente, desistir e abandonar as oportunidades oferecidas. De acordo com Freitas,

> Convencionou-se que certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola) (FREITAS, 2003, p. 27).

Ainda na perspectiva desse autor, "a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social" (FREITAS, 2003, p. 40). Desse ponto de vista, a

forma como a avaliação da aprendizagem se desenvolveu, ao longo da história da educação, contribuiu para reforçar a função social desempenhada pela escola burguesa, ou seja, naturalizar uma desigualdade que tem sua origem na própria divisão social.

Nessa lógica é possível compreender por que predomina, na maioria de nossas escolas, uma pedagogia centrada na mortificação do tempo e do trabalho em que os principais sujeitos do processo educacional, os estudantes, em sua maioria, figuram como os mais desinteressados e não encontram sentido na escola e tampouco no aprender.

Se, no início, essa exclusão se materializava via resultados da avaliação formal, a questão que se coloca é outra, pois, em algumas realidades educacionais, podemos não sofrer mais com uma avaliação tradicional, punitiva e classificatória. Conhecemos concepções que defendem práticas avaliativas formativas, processuais, dialógicas comprometidas com a "inclusão de todos" no processo educacional. Tais concepções defendem a necessidade de a escola não expulsar os alunos, dando a eles oportunidades para permanecerem em seu interior e "aprender", num tempo maior ao tradicionalmente definido para a aprendizagem e de acordo com suas potencialidades.

Se, durante muitos anos, a não aprendizagem culminava em reprovação e, por vezes, evasão, as duas últimas décadas têm demonstrado que, mesmo sem aprender, os alunos podem permanecer dentro do sistema educacional sem ser incomodados ou expulsos, vivendo sua degradação no interior das escolas (FREITAS, 2007).

Paralelo a esse cenário, cada vez mais as políticas educacionais cobram qualidade da escola, principalmente da escola pública. Nesse contexto, a escola básica tem sido regulada, por meio da avaliação sistêmica, por uma política que, em nome da qualidade educacional, tem responsabilizado as escolas pelos desempenhos dos alunos nos testes estandardizados.

Submetidas às pressões externas em função dessas políticas de regulação em vigor, as escolas se veem pressionadas a mostrar e garantir a qualidade de seu trabalho. Mas o que há de errado em exigir que a escola garanta qualidade a seus alunos? Não seria esse o papel da avaliação?

Objetivando responder a esses questionamentos levantados ao longo deste trabalho, no âmbito da reflexão que nos propomos a desenvolver, procuramos, neste

capítulo, analisar como a avaliação sistêmica tem sido chamada pelas políticas contemporâneas para medir a qualidade da educação ante o contexto educacional em que igualdade de acesso à escola não tem significado igualdade de oportunidades e garantia de aprendizagem.

Ampliando a reflexão, posteriormente, analisaremos a origem e os objetivos da escola na sociedade vigente, buscando entender por que ela foi instituída como instância específica para a formação das novas gerações, o que ela tem produzido e que tipo de formação tem possibilitado, no sentido de discutir em que medida existe relação entre a lógica dessa avaliação e a função desenvolvida pela escola.

Por fim, discutiremos a necessidade de a escola reagir à velha e clássica forma de entender a organização do seu trabalho e se reorganizar num movimento de contrarregulação (FREITAS, 2005b), que se compromete com uma escola pública, que acredita ser necessário ensinar cada vez mais e melhor àqueles que são beneficiados e/ou prejudicados com as concepções e práticas desenvolvidas por tal.

Nessa perspectiva, traremos para o debate a Avaliação Institucional Participativa – AIP, como uma alternativa possível, para orientar e auxiliar os profissionais da escola no processo de qualificação da educação. Entendemos que esta, como uma prática coletiva, só pode ser realizada pela mobilização de todos os segmentos da escola ante o compromisso com a aprendizagem dos educandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. É por meio dela que os educadores poderão refletir analisar e criticar os resultados da avaliação externa, implementados pelas políticas públicas, também suas práticas e, mormente, o processo de aprendizagem dos educandos.

1.1. Avaliação Sistêmica como Política de Regulação: a busca pela qualidade social da escola pública

Numa sociedade como a nossa, estamos sujeitos a diferentes projetos de educação formal, projetos que se concretizam de acordo com a condição socioeconômica de seus sujeitos. Por esta razão, enquanto projetos parecem educar, formar, garantir a apropriação do conhecimento formal, outros, calcados na ideia de "que todos têm as

mesmas oportunidades", condenam milhares de pessoas apenas à condição de escolarizadas, ou, por que não dizer, analfabetas funcionais.

Nesse cenário, a política educacional brasileira, em cumprimento a Constituição Federal de 1988, tem se concretizado, objetivando garantir a expansão do ensino no país. Dentre as várias estratégias adotadas, determinou a obrigatoriedade do ensino e dos sistemas públicos no sentido de assegurar o direito à educação a todas as crianças, independentemente de sua condição econômica, social e cultural.

Para Cury (2002, p. 169):

> A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 [...]. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

A partir dessas considerações, esbarramos-nos na seguinte contradição: continuamos, de um lado, com uma escola arraigada em princípios e finalidades que não se destinam à inclusão e ensino "para todos" e, de outro lado, essa mesma escola tem sido impactada por políticas de avaliação que professam a inclusão e o ensino de qualidade "para todos". Helene (2010), ao analisar os indicadores de conclusão escolar nas últimas décadas, expõe essa questão da seguinte forma:

> A conclusão do atual ensino fundamental correspondia, em 1948, à conclusão do antigo curso ginasial, que, naquela época, era finalizado apenas por cerca de 4% das crianças ou jovens. Atualmente, essa taxa de conclusão é da ordem de 75%. Podemos, assim, estimar uma taxa de aumento da inclusão de crianças e jovens no sistema escolar em cerca de 5% ao ano nos últimos 60 anos, taxa, aproximadamente, igual à do aumento das conclusões do ensino superior. Todos os demais indicadores quantitativos da educação escolar nestes últimos 60 anos também apresentaram crescimentos próximos daqueles valores, 5% a 7% ao ano. Entretanto, diferentemente de outros indicadores sociais, como, por exemplo, o consumo de alimentos por pessoa, pode-se dizer que a educação escolar não tem um "valor ideal" a ser atingido. [...] o Brasil está entre aqueles com piores índices de alfabetização. [...] as taxas de crescimento dos indicadores quantitativos no país, aparentemente altas, não resultaram em melhoria de nossa posição relativa, na comparação aos demais países. (HELENE, 2010, p. 47- 48)

Segue a análise afirmando:

> A educação escolar no Brasil apresenta problemas sérios, tanto no aspecto quantitativo como qualitativo. Quanto ao ensino fundamental, as políticas adotadas não têm sido suficientes sequer para garantir a universalização do acesso: uma em cada quatro crianças é excluída do sistema antes do final daquele

> nível de ensino, apesar de este ser obrigatório pela Constituição há mais de duas décadas. (HELENE, 2010, p. 51)

Tal contradição precisa ser analisada na relação com as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Segundo Barroso (2005), a partir dos anos de 1980, muitos países, por meio do que ficou conhecido como tatcherismo e regganismo, foram impactados pelo surgimento de políticas neoliberais. As políticas neoliberais nortearam a elaboração de programas de desenvolvimento conduzidos por organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, dentre outras.

Dentre as mudanças provocadas por essas políticas, é possível destacar a redução do papel do Estado em setores tradicionalmente públicos e a criação de mercados ou quase mercados nesses mesmos setores. Uma manifestação marcante da política neoliberal é a desresponsabilização do Estado de atividades básicas à população. Assim, por meio da privatização de serviços antes estatais, transfere ao mercado a oferta e o atendimento às demandas da população.

Regulação é um conceito utilizado fortemente no âmbito da economia e da sociologia (OLIVEIRA, 2005), em meio à institucionalização de políticas públicas neoliberais que contribuíram para a reconfiguração do papel do Estado. O campo educacional não ficou alheio às influências dos ideais neoliberais e também sofreu com a redução do Estado na provisão e administração dos serviços e recursos educacionais por meio de políticas de regulação. Assim, as políticas educacionais passaram a ser reguladas por uma lógica estritamente econômica (BARROSO, 2005).

No bojo dessas políticas de regulação e com o discurso de garantir a qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade, a avaliação tem sido central na definição das políticas em diferentes países da Europa e América. De acordo com Afonso (2000), a emergência das políticas neoliberais e neoconservadoras impulsionou mecanismos de responsabilização (*accountability*) nas políticas educacionais, que intentavam justificar para a sociedade os resultados alcançados pelas escolas como estratégia para garantir maior controle sobre o que e como se ensina. Assim, por meio da prestação de contas, os pais, concebidos como consumidores, numa lógica mercadológica,

têm o direito de escolher, com base na divulgação dos resultados, a escola e, consequentemente, a educação que desejam para seus filhos.

Autores como Barroso (2005), Afonso (1999, 2000, 2001), Dias Sobrinho (2002), Oliveira (2005, 2007, 2009) sinalizam que, com essa reconfiguração do papel da avaliação, esta passou a ser utilizada como instrumento de regulação e controle das políticas educacionais, uma "avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado" (AFONSO, 1999, p. 146).

No caso específico do Brasil, a década de 90 se constituiu como a materialização dessas mudanças político-ideológicas, que impactaram boa parte da economia mundial. Para Shiroma (2001), a tensão entre os interesses econômicos e sociais, que, ao longo da década de 80, se constituíram como bandeira de luta de programas oposicionistas, apareceram, na década de 90, como justapostos e complementares. Conceitos como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade foram apropriados por quem, à época, representava a direita. Tais conceitos foram transformados em bandeira de discursos dos governos situacionistas, organismos internacionais e empresários, juntamente com a defesa da educação de qualidade para todos.

Nesse contexto, conceitos como educação, cidadania e inclusão social passaram a ser concebidos como interdependentes nos interesses econômicos e imperativos às nações. Segundo Shiroma (2002), os relatórios da área social de organismos internacionais e nacionais mencionaram de maneira excessiva conceitos como inclusão e coesão social, solidariedade, oportunidade, autonomia responsável, aprendizagem ao longo da vida e comunidade. Os documentos elaborados nesse período apresentaram tom de estranhamento e inconformismo em relação aos indicadores de pobreza e exclusão social, prescreveram a educação e a empregabilidade como alternativas possíveis à inclusão, a escola ganhou centralidade nas discussões, ainda que não tenha conquistado prioridade e a ideia "educação ao longo da vida" foi amplamente difundida (SHIROMA, 2002).

Em 1998, no Brasil, o MEC utilizou como bordão educacional "toda criança na escola" e, em 1999, além das crianças, os pais, amigos, voluntários, empresas, a comunidade em geral foram convocados "todos à escola". Nesse contexto, a educação foi concebida como o passaporte para a inclusão social, pois todos tinham o direito ao acesso à

escola ainda que o destino final variasse de acordo com as capacidades individuais (SHIROMA, 2002). Noção essa reforçada pela ideologia meritocrática e pela lógica do mercado como princípio regulador das políticas públicas sociais.

Esse contexto foi propício ao fortalecimento de políticas avaliativas que propagavam a busca pela qualidade educacional. Segundo Gatti (2009), a preocupação com a construção de um sistema avaliativo que, no discurso oficial, se comprometia com a qualidade do serviço educacional público ofertado à população não é nova, e, desde os anos 60, o Brasil vem se preocupando com os processos avaliativos escolares. Nas décadas de 60 e 70, profissionais da educação receberam formação voltada a avaliação no sentido de melhorar o desempenho escolar. Entretanto, nesse momento, essa formação não implicou em como aplicar a avaliação em redes de ensino.

No final dos anos 80, o contexto educacional se voltou para os indicadores que revelavam problemas relacionados ao fracasso escolar, a saber: alto índice de repetência e evasão na escola básica. Educadores se reuniram e realizaram discussões, debates, oficinas no MEC para discutir os problemas e a ausência de dados sobre o rendimento dos alunos em nível de sistemas. A mudança na Constituição fez com que a política em vigor atribuísse ao MEC o papel de orientador e avaliador no sentido de desenvolver políticas capazes de contribuir com o avanço da educação básica (GATTI, 2009).

Nessa perspectiva, entre os anos de 1988 e 1991, foram realizadas avaliações para identificar o rendimento escolar em algumas capitais do país, inicialmente, em 10 capitais e ante os resultados obtidos, o estudo foi expandido e as avaliações realizadas para mais 20 capitais e, posteriormente, mais 39 cidades de 14 estados (GATTI, 2009).

> As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações, sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica. (GATTI, 2009, p. 10)

Ainda na concepção de Gatti (2009, p. 11-12):

> A contundência dos dados obtidos até aqui leva o Ministério da Educação e alguns dos Estados da federação a desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino de forma a trazer a público os resultados, na intenção de se buscar formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares. Os resultados médios eram muito preocupantes. Estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações.

Conforme se percebe, dentre as várias estratégias utilizadas para possibilitar a ampliação e garantir a qualidade da Educação Básica no Brasil, destaca-se a avaliação sistêmica, que ocupou centralidade na agenda política do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) e do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Nesse período, os níveis de ensino foram submetidos a avaliações externas nos âmbitos dos governos federal, estadual ou municipal.

A avaliação sistêmica sinaliza, com base em modelos preestabelecidos, os padrões considerados válidos para identificar o desempenho dos alunos ante a qualidade almejada. Sendo esse desempenho avaliado por meio de testes padronizados e os resultados interpretados como evidências da qualidade do ensino ofertado nos sistemas, redes ou instituições (SOUZA; LOPES, 2010).

No discurso oficial, a avaliação sistêmica é o elemento essencial e eficiente para responder às demandas sociais na área educacional, pois, por meio de seus resultados, é possível estabelecer procedimentos que atendam às necessidades do contexto social, além de servir como instrumento de planificação e tomada de decisões. Na lógica governamental,

> [...] os dados produzidos a partir da avaliação educacional podem subsidiar, de forma efetiva, ações em prol de melhorias na qualidade do aprendizado e das oportunidades educacionais oferecidas à sociedade brasileira. A avaliação gera medidas que permitem verificar a efetividade dos sistemas de ensino em atingir patamares aceitáveis de desempenho, refletindo melhor desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Por meio do levantamento de dados da avaliação, são construídas medidas contextuais, além das de aprendizagem, que indicam quais fatores da escola, de sua gestão e dos seus docentes contribuem para um melhor aprendizado.
>
> A avaliação é importante para os governos; ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois a informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p. 09)

Para Castro (2009), a política de avaliação educacional foi a que mais avançou no Brasil nas últimas duas décadas.

> Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação abrange diferentes programas, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (CASTRO, 2009, p. 273).

Vale destacar que essa avaliação da qualidade tem sido permeada por uma política de resultados. Desse ponto de vista, a avaliação do sistema educacional brasileiro foi apresentada pelo governo federal como instrumento essencial no desenvolvimento e implementação de políticas públicas.

Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB é considerado o principal marco da avaliação educacional em larga escala no Brasil, pois se constitui como principal sistema de avaliação diagnóstica da educação básica. Por meio dele, é possível diagnosticar as dificuldades presentes no desenvolvimento da educação brasileira e, a partir desse diagnóstico, buscar sua qualidade (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Ainda nessa perspectiva,

> O objetivo central do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica é apoiar municípios, Estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino. As informações coletadas permitem montar um quadro sobre o sistema educacional, revelando suas virtudes e seus defeitos. Esse conhecimento torna possível uma ação mais efetiva de todos os que se preocupam com a educação brasileira.
>
> A implementação do SAEB foi fundamental para o desenvolvimento de programa e projetos visando melhorar os indicadores educacionais no Brasil. Avaliar, corrigir rumos e agregar novos elementos aos programas permite o aprimoramento das políticas sociais, além da mensuração dos seus verdadeiros efeitos na resolução dos problemas a que se propõe.
>
> Por meio do SAEB, foi possível identificar que a educação nacional, no ensino fundamental e médio, não tem cumprido suas funções principais: ensinar de forma eficiente e promover a equidade. A situação descrita pelo sistema de avaliação mostra, de forma inequívoca, o baixo aprendizado dos alunos brasileiros e a distribuição desigual desse aprendizado ao longo da última década. São dados prementes para o futuro do País, não somente na área social, mas,

> também, para o desenvolvimento geral da Nação. (ARAÚJO; LUZIO, 2005, p.19)

De acordo com Souza e Lopes (2010), essa discussão sobre a realidade que se tem e a definição dos padrões a ser alcançados faz uso de mecanismos de avaliação para pautar as políticas públicas educacionais no Brasil, no sentido de propiciar a qualidade, subsidiar processos decisórios e intervenções em função da qualidade almejada. Dessa forma, ao verificar o desempenho dos estudantes por meio de provas e ao analisar os resultados e interpretá-los como evidências da qualidade do ensino dos sistemas, redes ou instituições, a política avaliativa, ao se utilizar desse mecanismo de regulação, define um padrão de qualidade independente das condições favoráveis e/ou desfavoráveis de produção ou não de conhecimentos. Em defesa dessa lógica de qualidade, Castro (2009, p. 276) afirma que:

> Um sistema nacional de avaliação em larga escala pode prover informações estratégicas para aprofundar o debate sobre as políticas educacionais de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Como os currículos, geralmente, são muito extensos, a elaboração de provas nacionais indica quais as aprendizagens a serem consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos. O mesmo se aplica às avaliações internacionais que permitem comparações entre os países ou regiões.

Para Sousa (2002), essas políticas de avaliação sistêmica precisam ser analisadas num contexto de produção de políticas racionalizadoras, vinculadas a custo benefício, que têm gerado uma qualidade relacionada à correção do fluxo escolar, progressão continuada, aceleração da aprendizagem, implantação de ciclos sem as efetivas condições para tal. Para isso,

> O Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. [...] Nesse sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adaptação de uma cultura gestionária (ou gerencialista) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desse mecanismo (AFONSO, 2000, p. 49).

Segundo Oliveira (2005), a relação avaliação e melhoria da qualidade educacional apresenta-se imbuída de uma dimensão política, mas se efetiva como solução técnica capaz de regular ações para a garantia da qualidade. Assim, "acompanhada da ideia

de transparência (prestação de contas e demonstração dos resultados) e de participação local" (OLIVEIRA, 2005, p. 763), essa relação tem contribuído para a produção de políticas de responsabilização das escolas e dos sujeitos que a constituem.

Nessa mesma direção Afonso entende que:

> [...] o governo identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas pública e privada (AFONSO, 1999, p. 146).

Dentre os problemas desses programas, destacam-se: as questões concernentes ainda ao problema de acesso e permanência do sistema educacional brasileiro; o aligeiramento dos currículos/ formação para garantir bom desempenho nas disciplinas (especificamente, matemática e língua portuguesa) avaliadas; concentração das ações nos alunos próximos à proficiência desejada e exclusão, ainda que branda (BOURDIEU, 2001), dos estudantes com desempenho considerado ruim, e, também a possibilidade de as escolas alterarem os resultados sem modificar a qualidade do ensino ofertado aos alunos.

O próprio governo federal, ao identificar as lacunas do SAEB, mas sem abrir mão dessa regulação criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB com base na seguinte justificativa, "no Brasil, a principal preocupação com um sistema de accountability focado apenas no desempenho dos estudantes em exames externos é o de agravar os problemas de repetência e evasão" (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 18). Nessa perspectiva, o IDEB surge como possibilidade de resolver o problema de fluxo do país, que poderia ser agravado com um programa de accountability. Para Fernandes e Gremaud (2009), com a implementação do IDEB, o MEC tem um indicador que sinaliza às redes e escolas públicas um objetivo a ser perseguido.

> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do aluno e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula.
> Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. (...) O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos (BRASIL, 2007).

Ante a autonomia dos estados e municípios para gerir as escolas, no intuito de evitar restrições às ações dos governos por parte dos estados e municípios e fortalecer o IDEB, o Ministério da Educação e Cultura - MEC criou o sistema de metas educacionais. Segundo Fernandes e Gremaud (2009), a ideia central do sistema de metas educacionais consistiu em incentivar as redes e escolas a um maior comprometimento na melhoria do IDEB e ao aumento da mobilização da sociedade pela qualidade educacional. Esse sistema de metas foi pactuado entre o MEC e as Secretarias de educação de estados e municípios.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado ao Brasil em 15 de março de 2007, foi lançado oficialmente em 24 de abril do mesmo ano, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, que dispõe sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (SAVIANI, 2007).

De acordo com Fernandes e Gremaud (2009), por meio desse plano, o MEC firmou acordos com as redes de ensino, incentivando-as a acolher as metas e a se comprometer com o cumprimento delas. Em contrapartida, as escolas que atingissem as metas seriam beneficiadas com a ampliação dos recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Os convênios, tanto com estados, como com municípios, foram firmados por intermédio da elaboração local de um Plano de Ações Articuladas – PAR, por meio do qual, os gestores estaduais e municipais firmam o compromisso para a promoção de um conjunto de ações para a melhoria do IDEB e se responsabilizam pela concretização das metas estabelecidas pelo governo federal (FERNANDES; GREMAUD, 2009). De acordo com Castro (2009, p. 282):

> Com o lançamento do PDE e do IDEB, o MEC deu um passo importante para a consolidação das avaliações nacionais, pois ambos valorizam o uso dos resultados das avaliações no monitoramento das políticas educacionais, prevendo inclusive maior repasse de recursos federais para estados e municípios que mais se esforçarem pela melhoria da qualidade.

Mediante esse ponto de vista, a avaliação se configura como meio essencial para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas pelo SAEB na realidade das escolas brasileiras. Ao produzir informações sobre o contexto socioeconômico, cultural

e escolar dos alunos, a avaliação traz à tona a realidade dos processos de ensino e aprendizagem e as condições pelas quais se desenvolvem, visando sempre à qualidade educativa (BRASIL, 2007).

De acordo com a lógica governamental, é possível perceber que, por meio de uma política regulatória, o governo federal objetiva desenvolver competência técnica e científica na área da avaliação educacional, subsidiar políticas públicas para a educação, influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitar o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente e, principalmente, atender às necessidades educacionais (BRASIL, 2007).

É importante acrescentar que, segundo o discurso oficial, a avaliação de sistemas educacionais se fundamenta nos princípios de "visibilidade" e "responsabilidade". Com base no primeiro, a educação, como princípio ético, é um direito de todos, independente da raça, gênero, religião e condição socioeconômica. A escola, por sua vez, é um bem público, e seus gestores devem apresentar à sociedade resultados e produtos de seu investimento. O princípio da "responsabilidade" defende a contribuição dos diferentes segmentos envolvidos na obtenção dos resultados, bem como o comprometimento com a implementação de ações corretivas sempre que necessário (BRASIL, 2007).

Nessa vertente, as publicações de dados nas mídias, sinalizando avanços nos índices de desenvolvimento da educação, disseminam a ideia de ações fundamentadas no cotidiano das escolas. Segundo dados oficiais, a partir das informações dessas avaliações, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação podem e devem delimitar ações que visem ao aperfeiçoamento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades que perpassam pela realidade educacional (BRASIL, 2007).

Entretanto a regulação assumida pelas políticas neoliberais do governo federal se volta para a realização da avaliação com objetivos essencialmente classificatórios e seletivos, que tem a competição como mola propulsora da qualidade. A ênfase nos resultados, a atribuição de méritos, o predomínio de dados quantitativos sob os qualitativos, a desarticulação entre avaliação externa e a realidade vivida pelas escolas, a divulgação dos resultados pela mídia e a construção de rankings são algumas das características desse tipo de avaliação, que, nas últimas duas décadas contribuíram para implantar uma lógica de

qualidade atrelada a um modelo caracterizado pelo quase-mercado. “A noção de quase-mercado supõe regulamentação governamental, para o que os sistemas de avaliação, muitas vezes, reduzidos a procedimentos de medida e de fiscalização, são muito funcionais” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 880).

Sob essa óptica, é importante observar que,

> [...] o termo qualidade tem oscilado entre investimentos em recursos humanos e materiais, eficácia do processo, na medida em que se tem um resultado satisfatório com um custo mínimo, nos moldes empregados pelas teorias clássicas de administração (CHIRINÉA; BARREIRO, 2011, p. 04).

Diante do exposto, até aqui, percebemos que a qualidade professada pelas políticas de avaliação é entendida na lógica da universalização do conhecimento por meio da garantia de vagas, ou seja, ampliação do número de vagas, como também pelo desempenho das escolas/redes, medido via índices, como é o caso do IDEB.

Nesse sentido, as escolas têm sido qualificadas pelo governo federal, particularmente, a partir da década de 90, de acordo com os índices que obtêm nas avaliações sistêmicas a que são submetidas. Segundo Souza e Oliveira (2003), Freitas (2007), esse instrumento, da forma como tem impactado o chão da escola, não retrata verdadeiramente a realidade do ensino brasileiro, pois considera apenas uma variável para compreender o cenário educacional, a medição do desempenho dos alunos via IDEB.

Quando procedemos a uma análise detalhada dos impactos dessa avaliação nas práticas da escola, observamos a necessidade de compreender melhor a concepção constituída para a qualidade restrita à medição, à publicização de índices como sinônimo de qualidade. Ainda nessa perspectiva,

> Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p. 34).

As políticas do governo federal têm propalado a ideia de que o sistema educacional brasileiro tem avançado na qualidade educacional, pois as crianças estão dentro das escolas e os índices têm melhorado. Entretanto, pelo que analisamos até o momento, se atentarmos aos impactos da avaliação sistêmica na organização do trabalho das escolas,

constatamos que a entrada de grande parte da população na escola não tem significado apropriação significativa dos conhecimentos.

Se olharmos apenas esse dado da realidade, podemos assegurar que o sistema educacional tem conquistado sua qualidade, pois resolvemos o problema de acesso e aumentamos a cobertura de vagas. Assim, a qualidade tem sido entendida como a quantidade de alunos escolarizados, pois temos quase toda a população em idade escolar dentro das escolas, conforme indica o Censo Escolar 2010[6]. De acordo com o Censo em 2010, o Brasil tinha 51,5 milhões de estudantes na educação básica pública e privada. Desses 51,5 milhões, 43,9 milhões, ou seja, 85,4% estavam matriculados nas redes públicas e 7,5 milhões (14,6%) na rede privada. Conforme indica a tabela abaixo.

Tabela 1.1 - Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Brasil 2010

Ano	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382

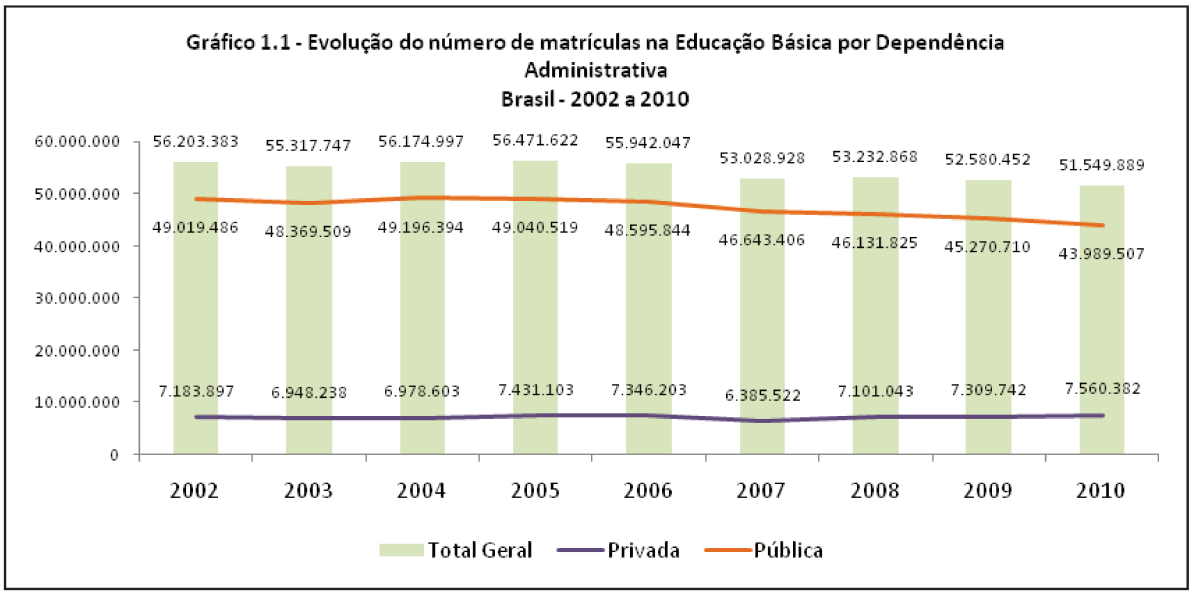
Fonte: MEC/Inep/DEED

Desde 2007, o Censo vem registrando um decréscimo no número de alunos matriculados na Educação Básica (ver gráfico 1.1 - Evolução do número de matrículas na Educação Básica). Destacamos, na íntegra, a explicação para tal decréscimo.

> Os dados do Censo Escolar 2010 reforçam a tendência de adequação da distribuição de matrículas da educação básica que vem sendo observada desde 2007, refletindo o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos. O decréscimo observado na matrícula em toda a educação básica [...] decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial, na modalidade regular do ensino fundamental, etapa de ensino com histórico de retenção e, consequentemente, altos índices de distorção idade-série [...]. Outro aspecto que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na

[6] "O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no país. Os dados coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para a atuação supletiva do MEC - a escolas, a estados e a municípios. Também subsidia o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE" (MEC/INEP. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010).

> educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Com mais alunos sendo aprovados e, consequentemente, promovidos às séries subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização. Os especialistas chamam este movimento de fluxo escolar. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir concluintes na idade correta. No entanto, a tendência atual mostra aumento no número de alunos que ultrapassam os anos iniciais do ensino fundamental. Daí a queda na matrícula e, por consequência, a ampliação da demanda para os anos finais dessa etapa de ensino. Essa dinâmica, por sua vez, mas ainda não na mesma intensidade do que nos anos iniciais, tem aumentado o número de concluintes nos anos finais do ensino fundamental. Essa movimentação é positiva, pois está levando a matrícula do ensino fundamental ao patamar equivalente ao da população na faixa etária de 6 a 14 anos [...] (BRASIL, 2010).



Fonte: MEC/INEP, 2010.

Conforme discutimos anteriormente, Helene (2010) nos ajuda a entender essa realidade sob outra óptica!

Com base nos dados do Censo Escolar (2010), podemos afirmar que a escola pública é responsável pela formação de mais de 80% da população em idade obrigatória de escolarização. Desses 80%, arriscamo-nos declarar que a maioria é filha da classe trabalhadora.

Essas afirmativas demonstram que esse dado não pode passar despercebido aos olhos daqueles que se comprometem com a formação das novas gerações. Acreditamos ser necessário reagirmos à naturalização (GENTILI, 2005; FREITAS 2005a), posta ao

funcionamento das escolas, em que a dualização entre escola de ricos e de pobres aparece como algo normal e inevitável numa sociedade de classes.

Nesse contexto, restringir qualidade à constatação de um índice e justificar a não apropriação do conhecimento científico pelo aluno como uma questão meramente de "não aproveitamento de oportunidades" é reforçar, cada vez mais, o "apartheid educacional" (GENTILI, 2005, p. 41), que historicamente tem segregado a maioria da população.

Para Freitas, a naturalização da forma escola, muitas vezes, dificulta a compreensão de que ela é uma construção histórica, que cumpre uma função social de manutenção do status quo. Entretanto,

> [...] A escola não declara a incorporação de tal função seletiva em sua prática, antes a esconde e oculta. Em geral, neste contexto, a avaliação tem sido utilizada para legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre ser bem-sucedido ou não. Na raiz do problema, está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso. (FREITAS, 2009, p. 19).

Nas entrelinhas do processo de avaliação sistêmica, ousamos afirmar que essa política não tem lidado de fato com os problemas da educação brasileira, pois, mesmo depois de duas décadas de constatação do baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, o Brasil permanece entre os países com os piores índices de alfabetização (HELENE, 2010). Além disso,

> [...] nosso sistema continua profundamente desigual, pois, ao mesmo tempo em que oferece educação até o nível superior para cerca de 20% dos jovens, expulsa cerca de 25% de crianças e adolescentes antes mesmo de completar o ensino fundamental. Se considerarmos a disparidade da qualidade da educação escolar em todos os níveis, vemos que isso contribui para tornar perene a desigualdade no país, o que é, no mínimo, perverso. (HELENE, 2010, p. 52)

Freitas (2007), ao analisar a implementação de políticas de avaliação externa baseadas em "responsabilização unilateral", adverte que a igualdade no acesso e nas oportunidades propaladas por essas políticas não significam igualdade de resultados, já que as condições de produção de vida não são as mesmas para os alunos distribuídos nas diferentes escolas públicas.

As políticas públicas neoliberais, instituídas nas últimas décadas, têm sido pautadas em processo de responsabilização vertical, em que os professores/escolas são responsabilizados unilateralmente pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e pela melhoria da educação via melhoria deste desempenho. Com forte apelo mercadológico, a concepção de qualidade educacional, cada vez mais utilitarista e mensurável, é alinhada à lógica do mercado e institui, nas redes de ensino e nas escolas, a competição, o ranqueamento e a responsabilização dos indivíduos pelos resultados obtidos nos testes estandardizados.

Nesse sentido,

> O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então, ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores "neutros" como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (FREITAS, 2007, p. 971)

Índices esses que se preocupam mais com a manutenção das estatísticas, com a exposição dos resultados e, consequentemente, com a responsabilização das escolas/profissionais/estudantes pelo sucesso/fracasso de seu trabalho/desempenho, independente da precariedade em que a maioria das instituições/redes educacionais públicas se encontram para realizar o trabalho pedagógico. Essas afirmações demonstram que, para a política educacional, calcada na lógica da responsabilização unilateral/vertical, as decisões educacionais são gestadas a partir de um centro gestor, técnico, objetivo e neutro, que desconsidera as subjetividades e sentidos produzidos pelos sujeitos da escola e continuam, ainda que com nova roupagem, a produzir a exclusão educacional transmutada de exclusão social.

Sob esta óptica Freitas (2007, p. 973 - 974) entende que:

> As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). [...] Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema, [...], a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas.

Isso nos leva a concluir que compete, sim, ao Estado regular a qualidade da escola publica, mas é necessário discutir e construir uma avaliação a serviço da qualidade social, no sentido de subsidiar os processos de tomada de decisão e garantir melhoria da aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que o poder público e as instituições de ensino consigam identificar os problemas, traçar metas de melhoria a partir das condições que se têm, elaborar demandas ao poder público e comprometer-se coletivamente com uma escola pública que assegure o direito pleno à educação e ao acesso ao conhecimento. Enfim, uma escola pública comprometida com a "garantia da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo" (BARROSO, 2005, p. 745).

Ainda nessa perspectiva, entendemos que a definição de qualidade não se restringe à publicização dos dados obtidos via avaliação sistêmica, não se limitam aos aspectos meramente técnicos sobre o tema, que se atêm, superficialmente, ao significado que os sujeitos das escolas constroem sobre essa qualidade. Concordamos com Dias Sobrinho (2005), quando diz que qualidade não é definida de modo absoluto e, por isso, não pode ser medida por meio de avaliações externas restritas a dados quantificáveis e comparáveis.

A qualidade tem uma característica plural e, por isso, os fatores que a definem são produzidos de acordo com o contexto local, pelos sujeitos que fazem as escolas. Tem, portanto, uma dimensão negociável, negociação essa que se dá nos planos internos à própria escola e no plano externo, ou seja, com o poder público, buscando, assim, uma responsabilização participativa.

Nessa condição, os dados externos são concebidos como ponto de partida para a reflexão coletiva das condições de trabalho da escola e, principalmente, do compromisso de todos os segmentos, internos e externos, com os processos de qualificação da escola e do trabalho ofertado aos milhões de alunos que constituem a escola pública, independente de sua origem social.

Para tanto, faz-se necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, recriar a escola como espaço coletivo da decisão e, assim, envolver maior número de sujeitos nos processos de discussão e qualificação da escola e multiplicar as instâncias e

momentos de decisão coletiva, repolitizar a educação e seus profissionais, construindo e/ou consolidando formas democráticas de participação e decisão (BARROSO, 2005). Eis aqui o conceito de qualidade que poderia se comprometer de fato com a vida dos alunos das classes populares que constituem a escola pública!

De acordo com Cury (2002, p. 179), para pensar a qualidade da escola pública, faz-se necessário considerar que:

> [...] a extrema desigualdade socioeconômica que atende pelo nome de pobreza ou de miséria significa a exclusão histórica e atual de um número significativo de estudantes provindos de famílias de baixa renda. Essa desigualdade, hoje medida por vários instrumentos de análise (do tipo IDH), faz com que haja problemas na escola e que não são da escola e por isso mesmo, não é desprezível o impacto desta situação de fato sobre o conjunto do sistema educacional. Se 35 milhões de alunos estão matriculados no ensino fundamental, só 9 milhões estão no ensino médio, dos quais apenas 1,8 milhão concluem essa etapa do ensino. É de se perguntar se pode desconsiderar a desigualdade socioeconômica como geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho intra-escolar dos alunos.

Segundo Freitas (2010), essa manutenção da lógica social precisa ser analisada em referência à produção da submissão pela escola burguesa, que não é algo palpável e se apresenta sob a aparência de democratização. Em termos concretos, a classe popular foi colocada dentro da escola sim e autorizada a vivenciar os tempos e espaços destinados à apropriação do conhecimento formal. Entretanto, ao mesmo tempo em que permite essa vivência, essa mesma escola, em geral, ainda sonega o domínio efetivo dos conteúdos e continua produzindo exclusão. Nas palavras de Gentili (2005, p. 38),

> O enfraquecimento dos obstáculos que impedem o acesso à escola não significou, portanto, o fim das barreiras discriminatórias, mas sim seu deslocamento em direção ao interior da própria instituição escolar. Tonalidades diferentes nos processos de exclusão [...]. A exclusão educacional não cessou. Simplesmente, deslocou-se.

A partir dessas considerações, ao nos perguntarmos sobre o papel da avaliação na produção da qualidade educacional, somos instigadas a buscar compreender a raiz da questão, ou seja, ideologicamente, como a escola, inserida na sociedade capitalista, foi organizada para garantir aos diferentes grupos que ali se relacionam a apropriação do conhecimento, bem como uma formação mais autônoma. Para analisar estes aspectos, na seção que se segue, refletiremos sobre a função social que a escola burguesa desempenhou ao longo da história.

1.2. Função Social da Escola Burguesa: revisitando conceitos

Repensar qualquer um dos aspectos analisados anteriormente nos coloca ante a um desafio hercúleo: lutar pelo direito dos estudantes aprenderem é se posicionar na contramão do conceito meritocrático de qualidade que orquestra nossas políticas e princípios da escola inserida nessa sociedade capitalista. Utopia? Pode ser para alguns, para nós, significa o compromisso com uma concepção emancipatória, que defende a desnaturalização da organização escolar e, sobretudo, o direito de as crianças e adolescentes aprenderem de fato.

A discussão sobre a função da escola na sociedade não é algo novo e sempre esteve atrelada à tentativa de responder para que servem essas instituições e qual o sentido do trabalho realizado em seu interior. A resposta pode ser óbvia, pois tais instituições sempre se organizaram com o propósito específico de disseminar o conhecimento científico. Entretanto a questão não é tão simples e, para entendê-la, faz-se necessário o desvelamento de uma lógica comprometida com uma inculcação ideológica a serviço de uma determinada ordem social.

Autores como Enguita (1989), Tragtenberg (2004), Bourdieu (2001), Freitas (2010, 2005, 2003, 1995), Gentili (2008, 2005), Caldart (2004), Camini (2009) ajudam-nos a entender que a escola é uma construção histórica, e sua organização, na forma como a conhecemos, sempre esteve comprometida com a consolidação de princípios de uma classe em detrimento de outra. Nessas circunstâncias, a discussão de sua função social passa, necessariamente, pela compreensão de como, ao longo da história, a escola burguesa foi instituída como espaço por excelência para a formação da juventude e disseminação do conhecimento formal.

De acordo com Enguita (1989, p. 105), "sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção". Antes mesmo da institucionalização da escola, na forma atual, as gerações mais velhas se preocupavam com a formação das crianças e adolescentes. Porém optamos, neste trabalho, por analisar a função assumida pela escola burguesa, por entendermos que ela instituiu uma ideologia e

uma forma de organização de trabalho pedagógico que dissemina, a ideia "de que sem a escola não ocorre educação e instrução, o que faz com que sejam geradas fortes reações cada vez que se questiona a forma escolar do sistema capitalista" (FREITAS, 2009, p. 97).

A burguesia em ascensão, em busca de uma individualidade como classe e no intento de destruir a ordem imposta pelo feudalismo, contribuiu para corporificar a doutrina liberal por meio da propagação de seus valores. São eles: individualismo, pois cada ser humano tem aptidões e talentos específicos; liberdade individual para desenvolver atividades intelectuais, religiosas, políticas e econômicas; direito à propriedade; igualdade civil, já que, socialmente, não é possível em virtude das diferenças de cada indivíduo; livre escolha e participação dos indivíduos via institucionalização da democracia (RIBEIRO, 1997).

Para Ribeiro (1997), esses valores sustentaram a ideologia liberal e, além de provocar mudanças na sociedade em seu todo, fundamentaram as concepções e práticas da educação defendida pela burguesia em ascensão. Os pensadores da burguesia, identificando no proletariado o apoio de que necessitavam para se fortalecer como classe, reconhecer a necessidade de libertá-los da ignorância e defenderam, durante longo tempo, a educação para o povo.

Nesse contexto, os pensadores burgueses, inspirados nos ideais democráticos de que todos, independente do grupo social, político, econômico ou religioso, têm direitos, passaram a defender a ideia da escola como instância possível para promover a equalização social e econômica. Instituiu-se, assim, o princípio ideal liberal de educação formal para todos, em que a escola não deveria está a serviço de nenhum grupo, mas oportunizar que os alunos desenvolvessem seus talentos e vocações específicas.

Para Enguita (1989, p. 110), a defesa de escola para todos instaurou, na época, a seguinte contradição:

> Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar ambições indesejáveis.

A burguesia, atenta à defesa de seus interesses e ciente de que as máquinas criadas pela indústria eram mais complicadas e exigiam uma mão de obra mais qualificada do que a dos servos, escravos ou artesãos, buscou resolver a contradição organizando "uma educação primária para as massas e uma educação superior para os técnicos. Todavia, para os seus próprios filhos, outra forma de educação – o ensino médio" (PONCE, 1986, p.146).

Nessa lógica, o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas liberais burguesas, em suas diferentes pedagogias e teorias, foi defendido, conforme aparece nos estudos de Ponce ao discutir o pensamento de Basedow (1723-1790), um pedagogo alemão, da seguinte forma:

> Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e condições existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem mais cedo a se instruírem e, como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais. As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (PONCE, 1986, p. 137)

Podemos constatar que a educação destinada ao povo esteve comprometida com as práticas da leitura, escrita, cálculos, mas, especificamente, com o desenvolvimento de trabalhos manuais, pois, de acordo com a lógica burguesa em que foi pensada, a escola:

> Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (Locke, 1986, p. 225).

Fica evidente que, para o povo, a educação escolar não precisava se preocupar com o desenvolvimento do pensamento, mas com práticas eficientes para conformá-lo e adaptá-lo à ordem social. Eis a lógica que permeava o compromisso educativo desenvolvido pelas escolas:

> [...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

Podemos afirmar que, nesse período, as escolas passaram a ser vistas como instrumentos essenciais para moldar o trabalhador desde o primeiro momento de sua formação, pois toda a sua organização, se bem trabalhada, poderia desenvolver, nas crianças e jovens hábitos, formas de comportamento, disposições e traços de caráter necessários ao bom funcionamento das indústrias e da sociedade em seu todo.

> A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento (ENGUITA, 1989, p. 116).

É importante ressaltar, como afirma o próprio Enguita (1989), que as escolas não foram criadas especificamente com esse objetivo, mas estavam na sociedade e podiam ser usadas para tal propósito, pois possuíam uma tendência ao disciplinamento dos corpos e mentes, uma obsessão pela ordem, pontualidade e postura e, além de tudo, um princípio de organização dual justificado na capacidade de cada indivíduo.

Sob esta óptica, Enguita (1989) ressalta que a instituição escolar não pode ser entendida apenas como uma instância para transmissão e circulação das ideias, mas deve ser entendida, principalmente, como o cenário de uma série de práticas sociais e materiais em que, por meio das relações e práticas realizadas em seu interior os alunos, independente da idade e nível de ensino, passam por um processo formativo que tende à aceitação das relações sociais do trabalho na sociedade em que se encontram inseridos.

Muitas vezes, reconhecemos a estrutura física, seus tempos e espaços como algo naturalizado (FREITAS, 2005a) na organização da escola, mas nem sempre conseguimos enxergar uma função que é ideológica, diretamente atrelada a "uma face oculta da escola" (ENGUITA, 1989), pois

> [...] sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou de amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos (ENGUITA, 1989, p. 131).

Essa afirmativa demonstra que, para entender essa face oculta, é necessário enxergar além do aparente no intuito de desvelar sua forma e, assim, compreender como se desenvolve o trabalho em seu interior e a relação desse trabalho com a manutenção de uma lógica social; como acontecem as relações estabelecidas entre os diferentes segmentos e o

princípio formativo dessas relações; a sala de aula como o lugar por excelência para acontecer a aprendizagem do conhecimento formal e os objetivos postos para a formação nesse espaço.

Para Enguita (1989, p.6),

> [...] nossa sociedade nutre uma imagem de existência de oportunidades para todos que não corresponde à realidade, motivo pelo qual e apesar do qual o efeito para a maioria é a sensação de fracasso, a perda de estima e auto-culpabilização. A suposição da igualdade de oportunidades converte a todos, automaticamente, em ganhadores e perdedores, triunfadores e fracassados.

É evidente que o processo de industrialização e a defesa da escola para todos, independente da classe, raça ou religião, contribuíram para a entrada da classe popular no sistema escolar, que teve como princípio a formação de pessoas para o trabalho. Com base nesse princípio, a organização da escola, segundo Enguita (1989), foi pensada numa relação direta com o próprio trabalho fabril, a saber: tempo seriado, em que o conhecimento foi dosado em séries; o conteúdo sistematizado em disciplinas, favorecendo a segmentação do saber; o horário fragmentado em 50 minutos; o conhecimento fechado em uma grande curricular; e a prova coroada como instrumento que define se o aluno tem capacidade para passar de uma série a outra.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, ao disseminar a ideia de que a oportunidade é dada para todos, ainda que nem todos a aproveitem, contribui para a materialização de diferentes formações e, estas, por sua vez, encontram-se diretamente associadas à manutenção de uma lógica social desigual.

O desvelamento das amarras, das tramas, bem como das lógicas que perpetuam a ideia de que, aparentemente, algumas escolas dão certo e outras não, de que, para alguns, ela faz sentido, ao passo que para outros não, instiga-nos a entendê-la como uma "organização complexa" (TRAGTENBERG, 2004), com importante papel a desempenhar na formação dos indivíduos. Para o autor,

> A escola realiza com êxito o processo de recalcamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação. O trabalho é vagamente valorizado como artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade (TRAGTENBERG, 2004, p. 54).

Pode-se, portanto, inferir que a educação escolar constitui um sistema de ensino com finalidades claras, que tendem, por um lado, à formação de indivíduos adaptados ao seu local de trabalho e, por outro, capacitados a modificar seu comportamento de acordo com as necessidades impostas pelo contexto social. Assim, justifica-se acontecer no interior das escolas um trabalho,

> [...] contínuo e sutil para a conservação da estrutura de poder e, em geral, da desigualdade social existente. Duas são as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado (TRAGTENBERG, 2004, p. 67 - 68).

Quando procedemos a uma análise detalhada de suas práticas, podemos constatar que a escola burguesa, regida por tais funções ideológicas, tende a organizar seu trabalho acentuando a origem social dos alunos. Assim, a dinâmica e a organização do espaço físico das escolas também retratam as relações nela estabelecidas, uma vez que a

> [...] própria disposição das carteiras na sala de aula reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza acima dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação 'saber/poder' e 'dominante/dominado' (TRAGTENBERG, 1985, p. 43).

Segundo Tragtenberg (1985), as relações que se dão nos espaços educativos formais são intencionais e, mesmo quando não ensinam o que deveriam formalmente ensinar ou quando aparentemente nada ensinam, as escolas reproduzem relações de submissão que contribuem para garantir a dominação, pois "a escola não cria a divisão em classes, mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada" (TRAGTENBERG, 2004, p.56).

Em outras palavras, é fundamental que os alunos da classe trabalhadora (FREITAS, 2010a) permaneçam na escola ainda que expropriados do conhecimento, pois a formação a que são submetidos os instrumentaliza à adaptação na vida social. Assim, ao ficarem no interior da escola, os estudantes aprendem relações de subordinação tão necessárias nas relações sociais capitalistas para a manutenção dos diferentes grupos.

Para Bourdieu (2001, p. 58-59):

> Seria ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação

> profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição de hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que a legitima.[...] ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", a chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala.

Essa afirmativa contribui para denunciar como a organização social da escola tem contribuído para concretizar princípios favoráveis às necessidades de um grupo em detrimento a outro. Nesse contexto, parece-nos evidente que a desigualdade social tem orientado e impulsionado a organização da escola ao mesmo tempo em que retroalimenta as próprias desigualdades sociais (BOURDIEU, 2001).

De acordo com Bourdieu (2001), a partir da década de 1990, a segregação é dissimulada, bem diferente do passado, em que existia distinção entre os escolarizados e os excluídos da escola. Essa exclusão acontece no interior do próprio sistema de educação, pois, ao tratar todos os alunos como iguais, por mais desiguais que sejam, a escola contribui para transformar o capital cultural e o ethos, herdados familiarmente, em capacidade para aproveitar as oportunidades dadas pela escola. Para esse autor, desigualdades escolar e social não podem ser concebidas como aptidões naturais e individuais, porque, se assim forem tratadas, tenderão a reforçar o domínio das classes mais favorecidas.

Bourdieu e Champagne expõem essa questão da seguinte forma:

> Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, faz com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 223).

Ainda nesse aspecto, Canário (2006) acredita que o século XX teve como marca forte a vitória do projeto de escolarização, pois as promessas gestadas no século

anterior, que associavam escola, razão e progresso impulsionaram a hegemonia da forma escolar. O século XX é marcado ainda pela naturalização da configuração organizacional dos sistemas de ensino e pelas constantes mudanças que têm sofrido as instituições escolares. É um tempo, na concepção desse autor, paradoxal, em que as promessas de progresso, razão e justiça social foram substituídas pelo desencanto em relação ao sentido do trabalho desenvolvido nessa instituição, gerando, para a maioria, insatisfação e descrédito.

Ao olhar para a gênese dessa organização social, encontramos elementos que nos ajudam a identificar se o que acontece, em seu interior, tem a ver com um período de crise, conforme indica Canário (2006), ou se está relacionada com a própria função desenvolvida pela escola ao longo de sua história.

Falar em crise educacional numa realidade em que "89% da população adulta e 96% da população juvenil da América Latina e do Caribe estão alfabetizadas" (GENTILI, 2008, p. 31) é aparentemente contraditório. Se adotarmos apenas uma dimensão da realidade e nos respaldarmos nas estatísticas, fica difícil questionar as evidências de que a educação pública tem democratizado o acesso das camadas populares ao sistema escolar. Entretanto é importante observar que:

> [...] a democratização das oportunidades de acesso à escola não trouxe, pelo menos até o momento, uma democratização efetiva do direito à Educação para todos os latino-americanos e latino-americanas. Uma situação especialmente grave, se considerarmos as já mencionadas condições de injustiça social do continente, intensificadas justamente no momento em que a escola se apresentava, pela primeira vez, como uma oportunidade para os setores mais pobres da população. Sociedades cada vez mais injustas não podem ter senão sistemas educacionais também injustos e discriminatórios. Injustiça e discriminação que nascem de um sistema fortemente heterogêneo e desigual (GENTILI, 2008, p. 36).

Para Gentili (2008), o sistema educacional latino-americano tem se expandido num cenário de heterogeneidade ainda desconsiderado, principalmente pelas políticas públicas, pois injustiça social, baixo poder aquisitivo, pobreza cultural permanecem compreendidos como "falta de esforço" e "competência dos indivíduos" e não como princípios de uma sociedade que adota um sistema de valores heterogêneo, desigual e segregador. Para ele, contradição tem sido a marca da educação latino-americana nos últimos cinquenta anos, pois:

> Por um lado, os sistemas educacionais nacionais não pararam de crescer e ampliar seu alcance, passando a incluir parcelas da população historicamente excluídas do acesso às instituições escolares. Por outro, estes mesmos sistemas intensificaram sua tendência à segmentação, reproduzindo as persistentes formas de segregação que marcaram seu desenvolvimento histórico (GENTILI, 2008, p. 29).

Ainda na concepção de Gentili (2008, p. 37),

> O problema é que as oportunidades educacionais continuam sendo atribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido do direito à Educação, ao transformá-lo num bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele. Ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, em um cenário de escolas cada vez mais ricas e escolas cada vez mais pobres. Fora desse contexto, pouco se pode compreender sobre o processo de expansão dos sistemas escolares latino-americanos durante a segunda metade do século XX.

Nessa lógica, afirmamos que o sistema escolar inclui para excluir, pois, ao mesmo tempo em que democratizou o acesso à instituição escolar pública, continua desconsiderando as condições que tendem a influenciar a produção e apreensão do conhecimento formal. Consequentemente, os excluídos da escola ainda continuam sendo os estudantes que constituem a escola pública, ou seja, os filhos das classes populares, pois essa expansão educacional tem contribuído mais para intensificar a segmentação e a segregação dos estudantes no interior da escola do que para garantir de fato a apropriação do saber que o instrumentalize a lutar pela dignidade nessa sociedade.

Assim, é possível entender que, os sistemas educacionais materializaram

> [...] novas dinâmicas de exclusão endógenas, cada vez mais complexas e difusas. Para grandes setores da população, a permanência na escola, mesmo representando uma grande conquista social, esteve longe de se converter em oportunidades de acesso a um direito efetivo. As últimas cinco décadas da nossa história educacional podem ser compreendidas como um processo de expansão das oportunidades de acesso à escola, num contexto de persistente negação do direito à Educação para as grandes maiorias (GENTILI, 2008, p. 29).

Ainda na visão desse autor, as instituições de ensino adotam uma organização de trabalho que mais contribui para acentuar a seleção e a exclusão dos menos favorecidos da apropriação de um conhecimento que poderia contribuir com a emancipação humana. Ao fazer isto, submete - os a uma lógica de organização de trabalho que, historicamente, tem contribuído para suprir as necessidades do mercado, por meio de uma formação que aliena, segrega e encarcera os sujeitos. Assim,

> [...] os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não questionem a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas,

> nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2005, p. 37).

Sob esse aspecto, Freitas (2007, p. 971) afirma,

> Embora o nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para se entender o impacto dessa desigualdade social na Educação. Nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar do país - as camadas populares sofrem mais.

Entendemos que o que tem sido denominado como crise do sistema educacional (CANÁRIO, 2006), pode ser entendido como a concretização de uma lógica que oportunizou a entrada da classe popular numa escola cuja função nunca foi de fato ensinar a todos, ainda que esse seja o discurso das políticas liberais/neoliberais. Essa lógica tem reforçado uma antiga contradição, pois, se, de um lado, a qualidade educacional tem sido propagada pela conquista do acesso da maioria da população, principalmente das classes historicamente excluídas, à escola; do outro, políticas governamentais têm induzido as práticas pedagógicas a liberar o fluxo dos alunos, de uma série a outra, independente de ter havido apropriação ou não do conhecimento científico (FREITAS, 2007).

Nessa perspectiva, os estudantes das classes populares têm transitado pelo interior da escola com a falsa ideia de que alcançamos um patamar elevado de qualidade, afinal, temos atingido as metas previstas de acesso e de índice de desenvolvimento. Entretanto, quando se procede a uma análise minuciosa das práticas pedagógicas no interior das escolas, é possível constatar que boa parte dos estudantes passa anos na escola sem exigência de uma aprendizagem efetiva. Com o discurso da inclusão, a escola, tem suprimido a reprovação, e os estudantes são autorizados a percorrer algumas séries, ainda que suas dificuldades não sejam superadas.

Os estudos de Freitas enriquem essa reflexão. Este autor ao analisar as novas formas de exclusão impulsionadas pelas reformas da década de 1990, afirma:

> Com a pressão por acesso à escola aumentando - seja a pressão política, seja a pressão social por "guardar" as crianças na escola longe dos perigos da rua - a organização escolar sofreu mudanças para liberar o fluxo de alunos, racionalizar

> custos para evitar pressões econômicas adicionais e, com isso, seus processos de exclusão também sofreram mutações (FREITAS, 2005a, p. 130).

Desse ponto de vista, as formas de exclusão da atualidade "atuam longitudinalmente, por dentro do sistema, sem necessidade de excluir fisicamente o estudante no início da escola básica" (FREITAS, 2005a, p. 134). Nessa condição, a exclusão escolar objetivada, durante os áureos anos de escola tradicional, como repetência e evasão foi transmutada em exclusão escolar subjetiva, a saber, opções por trilhas de progressão continuada ou automática, treinamento dos alunos para garantir o acerto/pontuação/premiação nas avaliações externas, certificação mesmo sem o domínio real do conhecimento formal, autoexclusão entre ciclos ou séries.

Para Freitas (2003, p. 38),

> A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra... A sofisticação das formas de controle da escola, em nossa sociedade, percebe que ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento da outra lógica – a da incorporação de práticas de submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo, aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras.

Isso nos leva a reafirmar que a escola, para responder às demandas postas pelas políticas não raro, libera o fluxo e permite a permanência dos estudantes, independente da aprendizagem, dentro do sistema de ensino. Essa liberação de fluxo ao mesmo tempo em que dissemina a ideia de que nosso sistema educacional tem conseguido erradicar o analfabetismo, imputa, notadamente aos filhos da classe trabalhadora, um processo velado de exclusão em que se qualifica desqualificando, o que pode ser entendido como eliminação adiada (FREITAS, 2007).

Nesse cenário de exclusão,

> Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, Educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando, então, saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (FREITAS, 2007, p. 968).

Essa afirmativa denuncia a prerrogativa de que a crise pela qual passa a escola atual pode ser entendida como reafirmação da função social da escola burguesa, que, desde sua origem, convencionou que a organização do trabalho da escola deveria responder aos objetivos postos para os grupos que ali se encontravam. Pode-se, portanto, inferir que a escola tem passado por um processo de ressignificação de sua função social em que o sistema educacional continua favorecendo diferentes escolas para diferentes grupos sociais, produzindo, assim, desigualdades educacionais que tendem a acentuar as desigualdades sociais.

Sabemos que,

> A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro (FREITAS, 2003, p. 17).

Se a história demonstra como as escolas, ao longo dos anos, têm sido utilizadas como instrumentos de conformação/acomodação dos diferentes grupos sociais ela também nos alerta para a possibilidade de essa instituição, na condição de instrumento de construção e legitimação de um projeto popular, se constituir como espaço de resistência à naturalização da desigualdade escolar/social e questionamento da sociedade em que se insere. Para isso, faz-se oportuno entender as correlações de forças que agem tanto em nível macro quanto micro, no plano da ideologia vigente, das políticas impostas e, principalmente, na maneira como essa instituição se organizar para reagir ao que lhe é imposto.

Nessas circunstâncias, é imprescindível que o serviço público se comprometa "*moral e eticamente com a qualidade da atenção ao público de forma indiferenciada*" (FREITAS, 2005b, p. 929, Grifos nossos). Para isso, faz-se necessário que a

> [...] comunidade local [das escolas] que tem melhores condições para se erguer como um coletivo [...] faça com que as forças vivas do serviço público pensem sobre si, sobre a ética de suas condutas, sobre a responsabilidade na denúncia da falta de condições de trabalho e sobre a responsabilidade do bom uso das condições de trabalho quando elas são atendidas. É esta mesma comunidade que também poderá pressionar o próprio poder público a investir nas condições de funcionamento da escola e em seus profissionais (FREITAS, et al., 2009, p. 67-68).

Sabemos que a comunidade local não está imune aos impactos da ideologia burguesa, pois, constantemente, é assolada por propostas e políticas que têm como pano de fundo a organização e a reprodução da formação para atender as demandas do capital. Ao mesmo tempo, acreditamos na possibilidade de esta mesma comunidade resistir, propositivamente, a tais demandas.

Entendemos resistência propositiva como o movimento em que os sujeitos, no caso aqui discutido, da comunidade escolar, se conscientizam da necessidade de lutar por ações que defendam o princípio da emancipação humana e que tenham garantido a apropriação do produto de seu trabalho, entendam o sentido do seu fazer e se auto-organizem (PISTRAK, 2003) em busca da qualidade educacional. Nesse sentido, resistir propositivamente é se colocar favorável à defesa intransigente do acesso universal à educação pública de qualidade.

Segundo Sordi (2009), a comunidade escolar pode lutar ou não pela qualidade da escola pela via da Avaliação Institucional – AI, pois esta é uma alternativa possível para orientar e auxiliar os profissionais da escola no processo de qualificação da educação. Como prática coletiva, a avaliação institucional, se realizada pela mobilização de todos os segmentos da escola ante o compromisso com a aprendizagem dos educandos e com a melhoria da formação de crianças, jovens ou adultos.

Falar da necessidade das escolas resistirem propositivamente em relação aos ditames de uma lógica avaliativa, que mais culpabiliza indivíduos e escolas pelo fracasso educacional, como é o caso da avaliação sistêmica, do que se comprometer com o desvelamento e enfrentamento de uma realidade precária, que mais tem servido para mortificar o tempo que o aluno passa dentro da escola do que possibilitar a emancipação da ignorância, é, acima de tudo, resistir à velha e clássica forma burguesa de impor a organização da escola aos filhos da classe trabalhadora.

Não queremos, com isso, afirmar que o conhecimento científico não é importante, já que ele atende a uma organização que desconsidera o capital cultural da maioria da população. Não aceitamos a ideia de que a escola deva abrir mão do conhecimento científico, porque os alunos, originários de classes sociais desfavorecidas, ao chegarem a ela se comportam com desinteresse, falta de esforço e com fadiga. Além disso,

apresentam comportamentos de desrespeito, descrença, descaso, desvalorização, provocações e até agressões, pois a consideram como um espaço morto, perdido, sem sentido e sem significado (BOURDIEU, 2001).

Abrir mão dessa instituição como espaço de garantia das bases do conhecimento científico no sentido de tornar a escola mais agradável, mais atrativa, menos cansativa, cheia de atividade prazerosa e superficial em relação ao conhecimento trabalhado, é se posicionar a favor da dominação de um grupo sobre outro, pois a escola "sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes" (PISTRAK, 2003, p. 30).

Por outro lado, em tempos de políticas de responsabilização vertical e meritocrática, convocar as escolas para reagirem, qualitativamente, às demandas postas pela realidade em que se encontram inseridas e pelas políticas públicas, é enxergar a necessidade de a escola demandar do poder público e de si própria as condições essenciais à qualificação de um trabalho socialmente eficaz à formação das crianças e adolescentes das camadas populares, que, via de regra, dependem da escola para a apropriação do conhecimento científico.

Não queremos, com isso, atribuir à escola uma função redentora, pelo contrário, sabemos que sua atuação, às vezes, é mínima ante o turbilhão de informação e problemas a que a juventude está exposta, mas a desobrigação de sua função tem banalizado a educação e deixado sérios prejuízos para uma parcela significativa da população. Embora a reversão dessa realidade não seja algo fácil, acreditamos na possibilidade de resistência por dentro do sistema regular que, como define Freitas (2010), é limitada por se encontrar em um imenso emaranhado relacionado à burocracia capitalista, porém extremamente importante por se tratar de espaços ocupados pela classe trabalhadora. Desse ponto de vista, reafirmamos a proposição de que:

> *Temos de ser intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado*. Isto nos desafia a construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola e a nos abrirmos ao exame de nossas responsabilidades individuais na produção da qualidade na escola (FREITAS, et al*.,* 2009, p. 38, Grifos do autor).

Nesse sentido, entendemos que a avaliação institucional pode ser um instrumento de mediação da escola pública na busca por sua qualificação e na efetivação de

seu compromisso social, ou seja, um instrumento de resistência propositiva numa época de banalização e deteriorização da vida coletiva, pois vislumbra a participação de todos os segmentos, inclusive dos estudantes, na construção da qualidade da escola.

Para isso, é imperioso "nascer no chão da própria escola" (SORDI, 2009), pois as pessoas que a constituem (funcionários, estudantes, famílias, gestores, docentes) são as que mais conhecem a instituição, suas especificidades e também necessidades. Eis aqui mais um desafio para a escola pública: organizar-se para reagir à regulação vertical posta pela política/realidade atual em favor de uma organização propositiva, comprometida com o direito das crianças, adolescentes e jovens aprenderem.

1.3. Avaliação Institucional no Ensino Superior e na Rede Municipal de Educação de Campinas: a instituição educacional como instância de regulação propositiva

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

Na lógica da responsabilização vertical e meritocrática, geralmente, a qualidade na Educação Básica tem se restringido aos resultados divulgados pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, em que o rendimento do aluno determina o desempenho da escola/sistema de ensino e seus profissionais são culpabilizados por esse desempenho. Nesse caso, a avaliação exerce, nas escolas e em boa parte de seus indivíduos, força

indutora na direção de posturas de acatamento acrítico das normas e padrões estabelecidos e, quase sempre, gestados no nível central do sistema e do país.

Se, de um lado, a avaliação-controle se fortaleceu a partir dos anos 90 ou da década da avaliação, como ficou conhecido esse período, por outro, vislumbramos, nos últimos anos, estudos como os de Freitas et al. (2004, 2009), que defendem ações propositivas comprometidas com uma lógica de avaliação que caminha na contramão da qualidade restrita aos resultados demonstrados em testes estandardizados, denominada de avaliação institucional participativa - AIP.

O movimento de apropriação da escola por aqueles que mais a conhecem é o que denominamos aqui como AIP. Neste trabalho, utilizamos o conceito AIP e não avaliação institucional – AP, como tem sido empregada, principalmente no ensino superior, por entendermos que a participação constitui um dos eixos centrais para as ações que primam pela construção da qualidade da escola, pelo coletivo que a constitui.

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

Por meio da AIP, os educadores podem reagir à regulação feita pelas políticas públicas de avaliação, analisar suas práticas e, sobretudo, o processo de aprendizagem e formação dos educandos, no sentido de realizar a contrarregulação. Contrarregulação aqui defendida como:

> [...] 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 seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contrarregulação não é a mera obstrução ou um movimento de "fechar as fronteiras da escola" com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público (FREITAS, 2005b, p. 912).

Nesse contexto, a regulação posta pelo poder público, via avaliação sistêmica, encontra, na escola, por meio da avaliação institucional, um movimento de

contrarregulação (FREITAS, 2005b) em que os problemas e as possibilidades de resolução são negociados constantemente.

A AIP, defendida neste trabalho como uma alternativa de contrarregulação (FREITAS, 2005b), carrega em seus princípios possibilidades de construção de respostas alternativas à qualidade educacional que contrariam a lógica meritocrática, de tratamento dos resultados como produtos descontextualizados, mais preocupados em medir do que em interpretar as relações entre essas medidas e o contexto social em que as escolas se encontram inseridas.

Para melhor entendemos as contribuições da avaliação institucional como uma das possibilidades de relocalização da avaliação (CANÁRIO, 2006), no nível de cada unidade de ensino, faz-se pertinente compreender a avaliação institucional desde sua origem, os princípios que a norteiam e suas características no ensino superior. De posse deste dado e na defesa do princípio de que a responsabilidade de autoconhecimento e a reflexão, que se comprometem com a produção da qualidade educacional, não podem se limitar a apenas um nível de ensino, posteriormente, traremos para o debate o processo de implementação da política de avaliação institucional participativa no ensino fundamental na rede em estudo.

Não queremos, com isso, estabelecer uma relação direta entre a avaliação institucional no ensino superior e no ensino fundamental, mas, como a história nos mostra que a avaliação institucional tem sido mais exercitada no ensino superior, utilizar-nos-emos do acúmulo de experiências existentes neste nível de ensino para compreendermos os desafios que a implementação de um modelo de avaliação institucional em escolas de ensino fundamental (SORDI, 2011) irá nos impor.

Para Leite (2005), o debate sobre a avaliação institucional, qualificada por ela como Avaliação Institucional Participativa – AIP, é novo na universidade. Por ser algo novo, não possui um modelo a ser seguido, mas é construída durante todo o processo de sua implementação.

De acordo com Ristoff (2008), a avaliação institucional tem sido discutida pelo movimento docente nas universidades brasileiras desde 1982, época em que a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior -

ANDES. Nesse período, o MEC investiu em reuniões, na vinda de especialistas estrangeiros ao Brasil, na visita de brasileiros a universidades americanas e europeias. Segundo Ristoff, os profissionais da academia alegaram ter visto pouco resultado diante de tanto investimento.

Já nos anos de 1993 e 1994, o Brasil viveu um momento histórico em relação à avaliação. Associações, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM; Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento se organizaram para dialogar com equipe ideologicamente plural do MEC. Nesse processo, Ristoff afirma que o MEC passou a ser o articulador, viabilizador e financiador do processo e não mais o condutor (RISTOFF, 2008).

Polidori (2007, 2009), ao fazer um breve histórico da avaliação institucional, evidencia que, no Brasil, a avaliação institucional teve seu impulso na década de 1990, com a implantação do Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, que, a princípio, era um Programa de cunho voluntário. De acordo com Ristoff (2008), nessa época, 71 universidades submeteram seus projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior- SESU para participarem do PAIUB.

Segundo Leite (2005), as avaliações desenvolvidas individualmente por algumas universidades públicas, como a Unicamp, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal do Paraná - UFPR, foram precursoras da proposta de avaliação defendida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei 10861 de 14/04/2004.

Dias Sobrinho (2008) afirma que a avaliação institucional da Unicamp foi a primeira experiência brasileira desse formato de avaliação e que, mais tarde, com o SINAES, foi elaborado coletivamente um modelo de avaliação institucional que se assemelhou ao realizado pela Unicamp.

De acordo com Ristoff (2008, p. 40), a avaliação institucional foi "concebida justamente como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade

pública", resistência esta entendida pela defesa intransigente de uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos.

Ainda na concepção desse autor, os princípios presentes no texto do PAIUB são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária¸ legitimidade e continuidade. Esses princípios no entendimento de Ristoff (2008), deveriam nortear as propostas de avaliação institucional das universidades brasileiras.

O princípio da globalidade entende que a avaliação da universidade deve ocorrer em todas suas atividades e contemplar todos os elementos que compõem seu funcionamento, para que seja a mais completa possível. O princípio da comparabilidade busca um linguajar comum dentro da universidade e entre universidades, não na lógica do ranqueamento ou da competitividade, mas para que todos possam estar informados sobre o que acontece no interior das instituições (RISTOFF, 2008).

O princípio do respeito à identidade institucional entende que é necessário contemplar características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país, ou seja, não deve exigir das instituições desempenhos incompatíveis com suas características. Em consonância com Ristoff (2008), esse princípio associado à metodologia da autoavaliação, em que cada unidade de ensino reflete sobre seus problemas, sobre o trabalho que realiza e, principalmente, o que pretende ser, as alternativas para se desenvolver.

Segundo Ristoff (2008), a não premiação ou punição é um princípio que sempre esteve presente nas discussões da Comissão Nacional e do Comitê Assessor. Entretanto ele não ficou registrado no texto final, exceto por uma única frase: "o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação" (RISTOFF, 2008, p. 43). Nesse sentido, o PAIUB propõe:

> [...] uma avaliação capaz de identificar os pontos fortes e fracos, as possíveis omissões e potencialidades inexploradas, para que se possa, não punir ou premiar, mas dar consequência, corrigindo rumos e buscando iluminar as virtudes necessárias à busca de uma universidade melhor (RISTOFF, 2008, p. 48).

Um princípio essencial no processo de AI é o da adesão voluntária. Entende-se que os membros da instituição devem se conscientizar da importância da participação

voluntária nos procedimentos, implementação e utilização dos resultados adquiridos. Para Ristoff (2008, p. 49), a legitimidade política é garantida pela ideia de "vencer convencendo e não impondo". Além da legitimidade política, é fundamental que a AI tenha legitimidade técnica, e esse princípio se manifesta da seguinte forma:

> (1) numa metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária (RISTOFF, 2008, p. 50)

Por fim, o princípio da continuidade, pois se entende que a avaliação deva ser um processo contínuo, longitudinal que possibilita a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro e permite testar a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados. Segundo Ristoff (2008), esse princípio garante a construção da cultura da avaliação.

Os estudos realizados por Dias Sobrinho (2008) sinalizam que a AI é uma metodologia da avaliação imprescindível na produção contínua da universidade, pois, por meio dela, a universidade se conhece, se mostra para a sociedade, além de buscar a melhoria de sua qualidade científica, pedagógica, política e administrativa. Realizada de forma contínua, global e formativa, a AI contribui para melhor definir os papéis e os compromissos dos indivíduos nas suas relações sociais e para revitalizar o exercício da democracia, pois todos se sentem agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades da instituição (DIAS SOBRINHO, 2008).

Desse ponto de vista, a AI, "em suas dimensões internas e externas, deve procurar apreender a multiplicidade das faces e os sentidos normalmente escondidos e tentar reconstruir significativamente as partes, integrando-as no conjunto da Universidade". (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 34)

Na concepção de Leite (2005), as instituições que possuem na gestão a descentralização do poder, "a avaliação participativa se organiza melhor", pois o contexto institucional tende à valorização das decisões de uma maneira autônoma, respeitando as posições dos grupos e colegiados. Nesse sentido, "a liberdade acadêmica parece dar maior guarida às práticas de avaliação participativa" (LEITE, 2005, p. 111).

Nesse formato de avaliação, "não existem peritos (experts) em avaliação que conduzem o processo" (LEITE, 2005, p. 111), os próprios sujeitos do processo de avaliação institucional são os principais destinatários ou grupos de referência, e eles devem ser eleitos por seus respectivos segmentos. Para essa autora, a avaliação participativa apresenta uma ética objetiva e tem como principal objetivo a construção de relações de uma democracia direta, unitária e forte. Essas características visam o fortalecimento da cidadania dos sujeitos participantes e à construção coletiva do bem público.

A lógica que permeia a avaliação participativa é a construção de conhecimentos sobre a universidade, ao mesmo tempo em que institui uma ação política no espaço público dessas instituições. Desse ponto de vista, esse espaço não está pronto e acabado, ele é construído pela participação, negociação e sensibilização das comunidades (LEITE, 2005). Assim se expressa a autora,

> [...] O objeto da Avaliação Participativa é fazer avaliação, da universidade, tendo como referente, por dentro do processo, a autoaprendizagem política. As metas da Avaliação Participativa são a defesa do bem público. Sua característica distintiva é a ausência do expert em avaliação. Por isto, ela goza da facilidade de sua apropriação pelos sujeitos de diferentes saberes e posições de poder que a protagonizam. [...] A metodologia da Avaliação Participativa envolve discussão e reflexão, uma retórica dialógica permanente sobre o que fazer, como fazer, como fiscalizar a ação. Um dos produtos da AP, para além das aprendizagens de democracia, sua epistemologia subjetiva, pode ser contabilizado na esfera da autonomia das universidades, bens públicos por excelência. [...], a Avaliação Participativa tem seu tempo próprio. Ela não serve aos interesses imediatistas de respostas ao mercado, quaisquer que sejam as faces que ele apresente, internas ou externas à instituição (LEITE, 2005, p. 122-123).

Considerando a avaliação dessa forma, é possível afirmar que ela poderá significar, para aqueles que se ousarem a realizá-la, como um grande desafio à emancipação social. Nesse sentido,

> [...] Quando uma universidade não tem medo de avançar, ao invés de um redesenho capitalista, trilha os caminhos que favorecem um redesenho democrático de sua estrutura. [...] Dentre estes valores, figura a vivência democrática e participativa proporcionada por uma avaliação que tem como sujeitos os atores – acadêmicos, técnicos, estudantes atuais e egressos – que fazem a universidade ser do jeito que ela é hoje e a instituição desejada que ela será no futuro (LEITE, 2005, p. 30).

Um princípio perseguido pela avaliação participativa é a preocupação com a pertinência social do trabalho realizado pela instituição. Nesse propósito, as discussões perpassam a procura pela excelência do trabalho realizado, bem como a garantia do acesso

às universidades de alunos oriundos das camadas populares. Assim, a universidade, na condição de bem público, compromete-se com a prestação de contas à sociedade (LEITE, 2005).

Participação, ao mesmo tempo em que potencializa essa prática avaliativa, configura um de seus limites. Ainda na visão da autora,

> Avaliação Participativa pode resultar em uma prática retórica e mal articulada, inconsequentemente e intermitentemente, que não avalia o todo institucional. A Avaliação participativa pode fazer emergir radicalismos e autoritarismos, pois a palavra avaliação inclui a palavra poder e este pode ter diferentes usos (LEITE, 2005, p. 123).

Nessas circunstâncias, as exigências que os professores das universidades precisam cumprir constituem um dos limitadores da participação desse segmento, a saber: realização constante de leituras; ministrar aulas; produzir artigos; preparar palestras e trabalhos para participarem de eventos; fazer projetos e relatórios de pesquisa e extensão; atender bolsistas e orientandos, entre outros trabalhos. Constantemente, essas exigências são consideradas por esses profissionais como um impedimento à participação nos processos de avaliação institucional. Em alguns casos, isso está relacionado à ideia de que esse processo somente significa o aumento das atividades a serem cumpridas e também o aumento de responsabilidades. Ante essas dificuldades, esses sujeitos desconsideram as mudanças ou melhorias e até mesmo a formação que o processo de avaliação institucional pode trazer com a participação de todos (LEITE, 2005).

Polidori (2007) entende que a ausência do trabalho coletivo e as dificuldades de se concretizar uma cultura de participação, cultura esta interrompida com o golpe militar de 1964, de todos os segmentos da escola no processo da avaliação institucional constituem limites à concretização da AI. Para esse autor, as instituições de ensino são complexas e diversas. Todavia essas características necessitam ser respeitadas, consideradas e debatidas, pois, só assim, o processo avaliativo consegue envolver todos em sua realização numa perspectiva efetiva de participação "dos sujeitos no processo avaliativo como sujeitos atuantes e não somente informantes ou meros espectadores" (POLIDORI, 2007, p. 336).

Ainda nesse ponto de vista, Leite (2005), mesmo entendendo que não existe uma única forma de conceber participação, afirma que a participação política não é uma

ação natural, mas um processo pedagógico em permanente construção. Nesse intento, a participação deve ser estimulada constantemente ao longo do processo de avaliação institucional. Um elemento que contribui para o fortalecimento da participação é a sensibilização da comunidade acadêmica no sentido de conscientizá-la sobre sua importância no processo de AIP.

Segundo Belloni (2003), há concepções distintas de avaliação na educação superior; a primeira dissemina a ideia da melhoria e transformação das instituições por meio da hierarquização. Com esse objetivo, ela se utiliza dos resultados para ranquear, classificar e justificar os incentivos e financiamentos. Consequentemente, contribui para que haja competições entre alunos, educadores e a instituição em seu todo.

A segunda concepção visa à efetividade científica e social da instituição, no intuito de construir sua qualidade e excelência. Para isso, busca identificar acertos, erros, dificuldades e, essencialmente, potencialidades, ou seja, a avaliação institucional se realiza numa óptica formativa, que, segundo Belloni (2003, p. 18):

> [...] tem dois objetivos: o autoconhecimento e a tomada de decisão. Tem como finalidade aperfeiçoar a instituição e o sistema em seu funcionamento e seus resultados. É, portanto, uma atividade intrínseca a cada instituição e ao sistema como um todo, pois interfere e produz efeitos sobre o seu funcionamento presente e futuro.

Belloni (2003) entende que um dos desafios a ser enfrentado pela avaliação institucional formativa é a necessidade de construir um procedimento de avaliação que sinalize para a intervenção/mudança; que compreenda como funciona o processo da produção acadêmica, no intuito de superar o medo de construir novos parâmetros e instrumentos capazes de assegurar a melhoria da realidade avaliada.

Conforme se percebe, a avaliação é uma atividade processual, contínua e sistemática, que envolve sujeitos internos e externos. Entende-se como sujeitos internos os alunos, professores e servidores técnico-administrativos abertos à reflexão de suas práticas, e sujeitos externos os acadêmicos pesquisadores, profissionais, empregados, trabalhadores, entidades sociais, sujeitos "patrocinadores", "recebedores" ou "usuários" das ações dos profissionais mencionados (BELLONI, 2003).

Na visão de Leite (2005, p. 210),

> Em tempos de hegemonia conservadora, de cunho pós-neoliberal, lógica acima de tudo mercantil, necessitamos buscar contribuições para pensar e imaginar alternativas de emancipação social. A reinvenção da emancipação social compreende a busca pela democracia participativa de alta intensidade, através de ações e reflexões teóricas sobre as experiências em movimento. Problematizar a democracia representativa e suas patologias poderia ser uma possibilidade de desenvolvimento das sociedades humanas.

Nessa direção, Belloni (2003) afirma que não é apenas a universidade que se beneficia com a melhoria da qualidade do trabalho realizado, mas também as comunidades, notadamente as de baixa renda a quem a universidade deve sua responsabilidade social, inclusive à escola básica.

A discussão sobre AI passa, necessariamente, pela compreensão das contribuições do SINAES para esse processo. Para Sordi (2011), o SINAES expressa acordos em um campo fortemente disputado, e estes acordos repercutiram nos rumos das políticas de educação e de avaliação que contribuíram para a afirmação de uma visão específica de qualidade. Ao negar a cultura da classificação, do ranqueamento e da utilização de recompensas ou punições, o SINAES concorreu para reforçar a concepção de avaliação formativa e processual e para questionar o paradigma presente na cultura de avaliação e da qualidade educacional referenciada em modelos quantitativos.

Pautado em pressupostos teóricos defendidos pela experiência do PAIUB, o SINAES intentou promover uma cultura de avaliação comprometida com a relevância social e, para isso, seu modelo foi orientado pelas seguintes bases: indissociabilidade entre processo e produto; articulação entre o olhar interno e externo; diálogo entre várias dimensões e categorias; agregação de aspectos qualitativos a processos historicamente centrados em números (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na arquitetura do modelo avaliativo defendido pelo SINAES, a Comissão Própria de Avaliação - CPA se constitui como estratégia agregadora das diferentes vozes existentes nas Instituições de Ensino Superior – IES, que convoca à participação dos envolvidos na organização e desenvolvimento do processo educacional. Para a garantia da participação plural, o documento defende a composição da CPA da seguinte forma, representação dos professores, estudantes, corpo técnico administrativo e da sociedade civil (SINAES, 2009).

De acordo com Sordi (2011), as CPAs de cada IES tinham como objetivo desenvolver ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades no sentido de propor encaminhamentos que sinalizassem para os objetivos almejados pela instituição. Mesmo não tendo poder de decisão, a CPA contribuiu para restaurar, no cenário avaliativo, o princípio da legitimidade política, pois colaborou para identificar, sistematizar e encaminhar às instâncias colegiadas potências e/ou fragilidades presentes no Projeto Pedagógico - PP do curso (SORDI, 2011).

Ainda no entendimento desta autora, a CPA, na forma como concebida ajudou a fomentar o trabalho coletivo, pois primou pelo envolvimento de todos os segmentos da comunidade universitária, e para aprimorar o PP dos cursos pelo viés da avaliação interna e do processo de autoconhecimento local.

Acreditamos que a base teórica do SINAES não deixou dúvidas sobre o paradigma teórico que o embasava e, por isso, merece ser mais bem compreendido, pois, dentre outras coisas, auxiliou no questionamento do paradigma meritocrático presente em nossa cultura avaliativa. Entretanto Sordi (2011) alerta para as contradições presentes na implementação deste modelo, em virtude dos diferentes interesses que circundam o processo educacional. Para esta autora;

> Na prática, o que se viu foi certo desvio ou esvaziamento da proposta das CPAs que mais pareciam cumprir papel de compilação de dados para envio protocolar ao MEC/INEP (perfil técnico burocrático), furtando-se ao trabalho de orquestração da comunidade universitária para a interpretação destes dados referenciando-os ao projeto institucional. Isso talvez explique o baixo poder de ingerência destas sobre as decisões institucionais e paradoxalmente o alto interesse de controle sobre a natureza de seu processo de trabalho por parte de alguns dirigentes/mantenedores. Essa tendência de paralelismo às instâncias colegiadas despotencializou a ação política transformadora das CPAs e dos processos internos por estas deflagrados nas IES. Observou-se, no entanto, também respostas institucionais mais potentes à extração de bons usos da avaliação quando os processos de trabalho das CPAs devidamente apoiados pela administração local conseguiram superar esse reducionismo na forma de implementar a proposta do SINAES. (SORDI, 2011, p. 606).

Acreditando na AI como possibilidade da escola se reorganizar a partir das necessidades e potencialidades locais e se fortalecer para dialogar com o poder público em busca da qualidade dos serviços prestado; entendendo a CPA como um espaço possível para recuperar e reorganizar a participação da comunidade, interna e externa, na

consolidação da qualidade educacional e baseando nos pressupostos ético-epistemológicos do SINAES, a Rede Municipal de Educação de Campinas - RMEC optou, mesmo com os limites já sinalizados, por replicar a experiência de AI na educação básica, a partir de uma releitura do processo vivido nas IES (SORDI, 2011).

Nesse cenário, em 2002, profissionais da Prefeitura Municipal de Campinas, ligados à Secretaria Municipal de Educação - SME, iniciaram um diálogo com pesquisadores em avaliação[7], objetivando a construção de um projeto de avaliação para a Rede Municipal de Ensino de Campinas - RMEC e para a Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC.

Esse processo de discussão entre os profissionais da RMEC[8] e da universidade pública culminou na elaboração de um projeto de AIP que, em 2008, na gestão do então Secretário da Educação Graciliano de Oliveira Neto, foi assumido e implementado como política de governo em 44 escolas de ensino fundamental, atendendo a um total de 24.661 estudantes.

De acordo com o documento "Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária", o projeto de AIP

> [...] é uma iniciativa destinada a construir um novo modelo de avaliação institucional, cujos princípios básicos são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 04).

Consideramos que a decisão dessa rede em implementar a política de AIP sinaliza para a necessidade de construção de um formato avaliativo que tome a escola como lócus fundamental na compreensão dos dados gerados externamente e definidos como indicadores de qualidade. E também, para a defesa de uma regulação fundamentada na negociação entre os segmentos envolvidos com a produção da qualidade da escola.

[7] Professores da Faculdade de Educação da Unicamp, membros do LOED.

[8] No presente trabalho, utilizaremos o termo Rede para nos referirmos às escolas públicas de Campinas mantidas pelo Poder Público Municipal. Mais detalhes sobre a organização desse sistema de ensino, conferir a tese de doutoramento de Mendes (2011, p. 104-107).

A SME de Campinas, no período pesquisado9, atuava de modo descentralizado por meio dos cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAEDs–, conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendiam as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA–, além das Escolas Particulares e Instituições, situadas em suas áreas de abrangência (CAMPINAS, SME, 2010).

Os NAEDs eram constituídos por Coordenadores Pedagógicos – CP–, supervisores de ensino e coordenados por representantes indicados pelo Secretário de Educação. Aos profissionais do NAED, competia a regulação do trabalho desenvolvido pelas escolas de cada área. Esta organização dos NAEDs tinha relação com o Departamento Pedagógico – DEPE. O DEPE era responsável pela implantação/coordenação do projeto de AIP por meio de uma coordenadoria de avaliação.

Segundo Souza (2009), a avaliação tem sido defendida nessa política como um instrumento essencial para a garantia da qualidade da educação no município. Sendo que o principal objetivo é estimular as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF - e os Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos – CEMEFEJA - a reconhecer os problemas que afetam o ensino no sentido de propiciar a melhoria e, assim, garantir sua qualidade.

De acordo com o Art. 177 do Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas, instituído pela Portaria SME Nº 114/2010,

> [...] a Avaliação Institucional é o instrumento de planejamento que visa, de forma legítima e democrática, ao aperfeiçoamento da qualidade da educação ofertada em cada unidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Campinas mediante a elaboração de um Plano de Trabalho (CAMPINAS, 2010, s/p).

Falamos, inicialmente, que o processo que culminou na implementação da política de AIP iniciou-se, em 2002, com um trabalho realizado por pesquisadores em avaliação do LOED/UNICAMP e profissionais da Prefeitura/SME para o desenvolvimento de um sistema de avaliação que não se restringisse à medição do rendimento do aluno.

[9] A pesquisa de campo foi desenvolvida entre março de 2008 e julho de 2011.

Após a realização de encontros, foi elaborada uma proposta de avaliação e apresentada em audiências públicas, realizadas entre outubro de 2002 e fevereiro de 2003. As audiências objetivaram discutir os pressupostos orientadores da avaliação com profissionais da rede. Essa ação culminou na organização de uma "Carta de Princípios" [10] (para orientação da proposta de avaliação) e de um Conselho Gestor – CG.

O CG foi constituído por representantes das unidades educacionais, da SME, da FUMEC e da Unicamp, e tinha como incumbência a elaboração e condução dos trabalhos (PMC-SME-DEPE, 2003). Após criação do CG, iniciou-se, em 2003, um processo de sensibilização sobre a avaliação institucional na rede, processo esse que se fundamentou num "pacto de qualidade negociada". De acordo com a carta de princípios, em seu 2º princípio;

> [...] a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Além de 'resultados', estão em jogo tanto as 'finalidades do processo educativo' como as 'condições' nas quais ocorre. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana. Não se desconhecem aqui os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007b, s/p.)

Além das ações arroladas acima, definiu-se um conjunto de indicadores para fundamentar o sistema de avaliação e orientar as unidades escolares sobre a qualidade perseguida pela Rede. Os indicadores contemplaram os seguintes aspectos: PP da rede (Secretaria); PP das escolas; contexto histórico familiar predominante na região da escola; nível socioeconômico dos profissionais e alunos da escola; infraestrutura existente na escola; formação dos profissionais da escola; estilo pedagógico de diretores, professores e alunos; organização curricular, rendimento do aluno e seu desenvolvimento nas disciplinas;

[10] Tais princípios podem ser encontrados no documento "Avaliação de Rede Municipal de Ensino-Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino (SME/DEPE, 2003) e no texto de FREITAS, *et. al.* (2004). In: GERALDI, C. M.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. de F. (Orgs.) Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

participação dos pais na escola e visão da família sobre a escola; inclusão de alunos com necessidades especiais (MENDES, 2011).

Em 2005, o DEPE instituiu a assessoria de avaliação, que deflagrou o processo de AIP junto a Rede Municipal, e consolidação do Sistema de Avaliação da Rede Municipal de Educação de Campinas – SARMEC. Nesse período, o CG retomou suas atividades com nova composição, que objetivou garantir a participação de cada segmento por intermédio do Conselho Escolar. As principais ações realizadas no "Programa de Avaliação da Rede", no ano de 2005, foram: fortalecimento do CG; desenvolvimento do sistema de AI para a Rede; desenvolvimento de sistema de avaliação de desempenho dos alunos e a criação de infraestrutura (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2005).

Em 2007, a SME elaborou novo projeto de AI com previsão de início para 2008, intitulado "Avaliação Institucional Participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede municipal de ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária". Esse projeto teve a assessoria da professora Mara de Sordi do LOED/Unicamp e contou, inicialmente, com a organização de uma comissão composta por oito especialistas da Rede. Entretanto,

> [...] com a mudança de Secretário do Governo Municipal, sucederam outras alterações na equipe de AI. Essa comissão foi desfeita, nomeou-se apenas um especialista do DEPE/SME designado para assessorar e coordenar todo o processo de implementação do Projeto de AIP na rede municipal de Campinas. Dada a demanda de trabalho no decorrer de 2008, em 2009, foi designada mais uma professora da rede para auxiliar os trabalhos da coordenadora da AIP, no DEPE. Contudo [...] o trabalho desenvolvido por essa profissional tem se pautado mais nas questões de logística e apoio à realização dos encontros setoriais de CPA, em detrimento de ações voltadas ao assessoramento da política. (MENDES, 2011, p. 142)

Em dezembro de 2008, aconteceu a institucionalização da Avaliação Institucional Participativa como política pública da Rede. Primeiramente, a AIP foi instituída como política de governo em 42 escolas do Ensino Fundamental e, posteriormente, em mais duas, perfazendo um total de 44 escolas. Por se constituir como política de governo, a adesão voluntária, princípio da AI, deixou de existir, e a decisão de avaliar as escolas se instaurou como política do poder central.

Aparentemente, estamos diante de uma contradição que merece ser considerada. Sabemos que a luta por uma escola pública de qualidade esbarra em interesses

diversos e entendemos, também, que a qualidade da educação pública não pode ser apenas uma opção das instituições de ensino, mas um compromisso referenciado em políticas e ações concretas. Além disso, sabemos que a escola pública é perpassada por diferentes concepções e práticas, que ora criticam e ora concebem como natural a organização de escolas para ricos e para pobres. Nesse sentido, ponderamos que uma política que prima pela qualidade da educação em seu município deve, necessariamente, se organizar para garantir tal qualidade.

Os objetivos específicos da Avaliação Institucional na Unidade Educacional previstos pela política e regulamentados pelo Regimento[11] Escolar Comum das Unidades Educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p), foram definidos da seguinte forma:

> I - avaliar o processo ensino aprendizagem desenvolvido nas unidades educacionais;
> II - explicitar as diferentes responsabilidades e corresponsabilidades de cada instância da SME no cumprimento da obrigação social de ofertar uma educação de qualidade;
> III - construir um campo transparente, integrador e ético de interrelacionamento entre as diversas instâncias da SME;
> IV - articular o caráter formativo da avaliação, no decorrer do processo, visando:
> a) ao aperfeiçoamento profissional dos servidores que atuam na SME;
> b) à qualificação dos atos administrativos, do processo de tomada de decisões e da participação dos alunos e das famílias.
> V - subsidiar a elaboração de políticas públicas pautadas em um padrão de qualidade negociada e na legislação vigente.

Esse formato avaliativo buscou referência nos princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, pois, na época, não existiam experiências de AI na escola básica. Com base em um de seus princípios, indicou a criação de Comissão Própria de Avaliação - CPA em todas as unidades de ensino.

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

> A CPA será constituída por um representante de cada segmento da UE: gestão, professores, alunos, funcionários e pais. Estes representantes serão indicados pelo Conselho de Escola da UE, preferencialmente, sendo membro do próprio Conselho de Escola. O OP será membro nato da CPA, como apoiador, qualificando o debate. Após, constituída, os membros da CPA deverão eleger um

[11] O Regimento em tela foi instituído pela PORTARIA SME Nº 114/2010, na gestão de José Tadeu Jorge, Secretário Municipal de Educação, em substituição ao Regimento Escolar das Unidades Educacionais.

> coordenador, para organizar as reuniões e as ações dos membros da CPA. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 9)

A CPA, instituída pela RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008, constitui-se como um espaço colegiado, interdisciplinar, representativo dos segmentos da escola: direção, professores, funcionários, estudantes e famílias. De acordo com Sordi (2008), a CPA tem como princípio central a valorização da qualidade da escola a partir das próprias pessoas que vivem e fazem a escola, ou seja, um elemento catalisador de um projeto que faça sentido para os sujeitos comprometidos com a melhoria da qualidade da escola via participação de todos seus segmentos.

As atribuições da CPA (CAMPINAS, 2008, s/p), previstas no Art.3º da resolução Nº 05/2008 que a norteou, são:

> I - assumir a condução do processo de Avaliação Interna na Unidade Educacional;
> II - sistematizar as informações obtidas no processo de Avaliação Interna para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas por meio das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação – SME;
> III - desenvolver o processo de Avaliação Interna de tal modo que haja superação das experiências avaliativas descontextualizadas e geradoras de comparações e competições entre os envolvidos;
> IV - estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna;
> V - incluir, coresponsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise dados coletados no processo de Avaliação Interna;
> VI - manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Interna, seus encaminhamentos e resultados;
> VII - identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades e estabelecer estratégias para superação das dificuldades observadas;
> VIII - elaborar e sistematizar o Plano de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, expressando as metas a serem atingidas pela Unidade Educacional, as ações a serem adotadas para este fim e os indicadores que permitam o monitoramento das ações.

Para Sordi (2011, p. 615), a implantação das CPAs nas escolas de ensino fundamental "mostrou-se importante para reacender o debate sobre as possibilidades e impossibilidades técnico-políticas presentes em modelos de avaliação pretensamente democráticos e participativos". Para a autora, nas escolas dessa Rede em estudo:

> [...] as CPAs têm funcionado como meio para atingir um objetivo maior, qual seja fortalecer os atores da escola para que exerçam seu protagonismo e ajudem a construir qualidade na escola pública. Entendidas como meio e não sendo confundidas como único espaço onde se avalia a qualidade da escola, mas como o espaço que organiza as diferentes vozes da escola para avaliarem-se mutuamente

> referenciadas pelo PP, parece que as CPAs têm cumprido seu papel. (SORDI, 2011, p. 616).

Nesse sentido, podemos afirmar que a CPA, no formato defendido nesta política carregava a potencialidade de contribuir com o fortalecimento das relações democráticas no interior da escola.

No nível das escolas de ensino fundamental dessa Rede, a equipe gestora é composta por diretor, vice diretor e orientador pedagógico. De acordo com o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da RMEC, em seu capítulo II, Art. 14 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p), a gestão do cotidiano escolar deve ser realizada pela comunidade escolar e pelos órgãos colegiados, considerando o contexto social, político e cultural em que a escola se encontra inserida. Os fundamentos norteadores desta gestão são:

> I - o Projeto Pedagógico da unidade educacional;
> II - a valorização da escola enquanto espaço privilegiado do processo educacional;
> III - a participação da comunidade escolar e dos colegiados nos processos consultivos e decisórios;
> IV - o trabalho coletivo, cooperativo e solidário;
> V - a superação, por meio do diálogo, dos conflitos de interesse inerentes ao trabalho coletivo e intersubjetivo;
> VI - a articulação e a indissociabilidade dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

As análises dessa legislação, que regulamenta a organização nas escolas da RMEC da CPA, e o cruzamento com a Resolução que regulamentou a CPA nos levaram às seguintes constatações: a CPA tem se constituído como uma estratégia ordenadora da política de AIP que defende a avaliação referenciada no PP da escola; ela tem se constituído como um dos espaços favorecedores da participação e do encontro da comunidade escolar; a CPA tem como maior objetivo o fortalecimento dos sujeitos que fazem a escola por meio do trabalho coletivo e, para isso, pauta-se no princípio da valorização das diferentes vozes. Por isso, consideramos que, mesmo não tendo poder de decisão, a CPA tende a desempenhar uma importante função no processo de discussão da qualidade da educação pública.

Entendemos que os problemas enfrentados pela escola, essencialmente a pública, estão enraizados numa organização de sociedade a qual atribuiu à escola um jeito e

um princípio de se organizar comprometido com a manutenção de uma lógica social desigual, historicamente naturalizada na sociedade capitalista, que concebe como normal a existência de uma escola organizada para ricos e outra para pobres.

Entretanto não podemos nos render a esta lógica. Defendemos o princípio de que os alunos, independente da classe social, têm direito ao conhecimento científico e ele precisa ser assegurado pela instituição educacional. Justifica-se aqui nossa defesa, a partir dos princípios expostos acima, da realização da avaliação institucional na educação básica, ou seja, a necessidade de lutarmos por uma educação de qualidade e de resistirmos, no sentido de superarmos a concepção de escola/avaliação posta em nossa sociedade, que vê a escola/avaliação como instrumentos de reprodução social.

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

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

Desse ponto de vista, a avaliação institucional não pode ser entendida como cumprimento de exigências burocráticas e, sim, como um movimento em que a instituição se coloca comprometida com o trabalho desenvolvido e, por isso, se organiza coletivamente para enxergar seus problemas, definir as ações possíveis para solucionar tais problemas e tomar decisões da melhor maneira possível. Consoante com Bondioli (2004), se a avaliação possibilitar um processo de repensar, reorganizar e renovar, ela se reduz ao desempenho de

uma ação burocrática, perdendo "todo o seu valor e o seu sentido, que é o de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação" (BONDIOLI, 2004, p. 146).

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

> [...] o órgão público distribui o financiamento tendo avaliado uma promessa do órgão gestor de garantir a qualidade educativa da rede [...] de acordo com as linhas escolhidas de maneira autônoma (o projeto pedagógico); o órgão gestor compromete-se, então, a realizar o que prometeu no documento programático. Não se trata, de modo algum – é bom enfatizar -, de uma simples transação comercial, mas de um processo "em espiral", cujo processo de autorregulação e de crescimento deve ser confiado a dispositivos de verificação e avaliação (BONDIOLI, 2004, p. 28).

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

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

Nesse contexto, podemos afirmar que a escola deixa de ser um espaço fechado e alheio às reais necessidades da comunidade em que se encontra inserida, de organização engessada em projetos burocráticos e amorfos, e passa a se constituir como um organismo

vivo em que todos os sujeitos envolvidos se mobilizam em função do que deveria ser princípio máximo da escola pública: garantir a aprendizagem/formação de seus alunos no sentido de provocar a transformação social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser responsabilidade de todos - poder público, famílias, estudantes, funcionários, professores, gestores – e se organiza para atender a todos que a frequentam e, principalmente, àqueles que veem nela a possibilidade de formação científica.

Nesse propósito, a avaliação institucional, quando apropriada de fato pela escola e poder público, pode fazer a mediação entre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem, ou seja, entre o trabalho que a escola realiza e o que se espera desse trabalho. Nessa lógica, os resultados da avaliação sistêmica devem ser interpretados pela própria escola e contribuir para reorientar o trabalho do professor em sala de aula e da escola em sua totalidade, não no intuito de responder acriticamente às exigências impostos pela política de avaliação externa, mas, sobretudo, para demandar do poder público aquilo que é de sua responsabilidade e que influencia no desenvolvimento do trabalho da escola. Sob esse aspecto, assim se expressa Freitas:

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

Todavia, para que isso aconteça, a escola, como organismo vivo, em constante movimento, precisa encontrar o sentido do seu trabalho, e os sujeitos que a constituem se congregarem para tomar decisões necessárias à reorganização da rotina deste ambiente, para mudar aspectos no interior da sala de aula e da escola de uma forma mais ampla. Nessa condição, o PP se constitui como a mola propulsora das discussões e decisões necessárias ao funcionamento e concretização do projeto social da escola (SORDI, 2009), ainda que esta se encontre inserida na sociedade capitalista e arraigada por seus princípios.

Conforme se percebe, a avaliação institucional participativa entra nesse cenário não como uma atividade a mais em meio a tantas outras que a escola já realiza; não como uma sobrecarga de trabalho para seus profissionais, famílias e estudantes. A AIP carrega como princípio a ressignificação da função social da escola pública em que todos se conscientizem e se comprometam com a qualidade de seu trabalho, com a discussão,

negociação daquilo que é imprescindível da escola pública, a garantia da aprendizagem de seus alunos. Qualidade entendida aqui como;

> [...] transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. [...] Perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre atores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

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

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

De acordo com Sordi (2009), a realização da AIP pela escola provoca mudanças em toda organização escolar. Todavia essas mudanças não podem se restringir a decretos, impostos de cima para baixo. Ela precisa provocar mudança nas concepções dos profissionais da educação, das famílias que confiam às instituições a educação formal de seus filhos, dos estudantes que são os maiores prejudicados/beneficiados com o trabalho realizado pela escola e pelo poder público.

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

Sordi (2009, p. 6) continua sua análise, afirmando que, coletivamente, a escola, organizada para assegurar a educação como bem público busca "mudar um espaço social no qual se joga a sorte do tipo de cidadãos que queremos ver agindo e intervindo em nossa sociedade". Assim, "avalia-se para se tomar decisões de forma circunstanciada. Avalia-se para mudar e superar as fragilidades de um projeto, mas avalia-se, também, para manter e desenvolver potencialidades" (SORDI, 2009, p. 5).

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

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

Considerando a avaliação dessa forma, importa salientar que a defesa dessa avaliação institucional comprometida com a qualidade do serviço oferecido pela escola pública se justifica em dois pontos fundamentais, a saber, por ser a escola pública o espaço onde está a classe trabalhadora (FREITAS, 2010a), esse espaço reclama por projetos que contribuam para questionar a naturalização da lógica burguesa de organização e funcionamento de seu trabalho. E o segundo, diretamente atrelado ao primeiro, é que acreditamos na possibilidade de fazer outra organização de trabalho pedagógico diferente da gerenciada pelo sistema capitalista.

Se o sistema se organiza para regular, responsabilizar, culpabilizar os sujeitos que se encontram mergulhados no cotidiano educacional, acreditamos que esses mesmos sujeitos podem reagir a tal regulação por meio de estratégias que se comprometam com a redemocratização de processos avaliativos que incidem sobre a escola.

> A aprendizagem da avaliação institucional implica aprender a participar, aprender a se vincular com um projeto coletivo e aceitar as "dramáticas do uso de si" para ampliar as chances de êxito de um projeto que não se curva ao instituído simplesmente. [...] A aprendizagem da avaliação institucional inclui o saber posicionar-se diante dos dados oferecidos pela avaliação externa, usando-os para esclarecer a realidade escolar, quer pela aceitação das evidências ou pela refutação das mesmas'. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 26)

Nossas vitórias? Dependem da correlação de forças que estabeleceremos "e a proposição de processos de AIP não deixa de ser uma escolha carregada de intenções ético-políticas" (SORDI; LUDKE, 2009, p.26).

Sabemos que, para muitos, é inconcebível outra forma escolar capaz de contrariar a lógica excludente de eliminação pedagógica/social da maioria dos que se encontram no interior da escola pública. Entretanto, enquanto não conseguirmos destruir essa lógica de organização da escola, é dentro dela que precisamos nos organizar para discutir, lutar e, principalmente, resistir à naturalização de uma lógica que concebe como normal a desigualdade escolar/social. Eis aqui nosso compromisso ético-político, a defesa de uma escola pública que, pautada no princípio da participação de todos os segmentos, luta pela consolidação de um projeto educativo emancipatório. Para melhor compreensão da temática, no próximo capítulo, abordaremos a participação, buscando aporte para sobre o conceito.

CAPÍTULO II – PARTICIPAÇÃO: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos".
(Fernando Pessoa)

Como vimos no capítulo anterior, a realidade educacional tem demonstrado que as escolas têm sido constantemente cobradas por bons resultados. Essas instituições educacionais vivem um processo de regulação externa e interna que, muitas vezes, tem provocado um movimento de ocultação e negação da realidade em que se encontram inseridas.

Pressionadas pela exigência de bons resultados de aprendizagem, seus profissionais são culpabilizados e se culpabilizam pelos baixos índices, e, por isso, se encontram desestabilizados, sem ação ante os resultados. Desarticulados, tendem à aceitação das críticas feitas pelas políticas públicas (SORDI, 2009) como se fossem os únicos responsáveis por tal quadro. Nesse cenário, a avaliação se torna gradualmente uma prática pontual, alheia às reais necessidades dos alunos e por isso mesmo, sem sentido para quem a realiza e, principalmente, para quem é submetido a ela. De acordo com Sordi (2009, p. 3),

> [...] quanto mais se espera (ou se cobra) da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices vergonhosos de proficiência dos alunos obtidos nas diferentes formas de avaliação externa que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar.

Localiza-se aqui o desafio da avaliação institucional, ou seja, mobilizar a escola e atribuir a ela a governabilidade do seu trabalho, conscientizá-la do seu papel/compromisso social e fortalecê-la para demandar do poder público aquilo que lhe compete, ou seja, o que está sob sua responsabilidade. E mais, instigar os diferentes sujeitos a se colocar no processo de discussão e reorganização das ações necessárias à realização do seu trabalho, não qualquer trabalho, mas aquele que se compromete radicalmente com o

direito dos alunos das classes trabalhadoras se apropriarem dos conhecimentos científicos, sob responsabilidade da escola. Enfim, criar condições concretas para que toda a instituição de ensino participe e contribua para sua melhoria, para que, assim, participe das discussões e tomadas de decisões pela melhoria de seu trabalho.

Para isso, é necessário que seus sujeitos percebam que:

> Um modelo de avaliação de escolas só pode ser construído sobre um modelo de funcionamento da escola. Isso porque a unidade da análise neste tipo de avaliação é a própria escola tomada como um todo e não as suas partes constituintes, como as salas de aula, seus membros ou seus alunos. (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 66 – 67)

A partir dessas considerações, o presente capítulo, inicialmente, faz uma reflexão a que perspectiva nos referimos, quando falamos de participação, pois entendemos que não há consenso em relação a esse conceito, e sua definição está diretamente relacionada a intenções ético-políticas. Em meio a esse cenário, levantamos uma breve discussão sobre as condições que antecedem essa avaliação e auxiliam-na para continuar sendo participativa, ou seja, a gestão democrática como propiciadora de formas de participação. Por fim, consideramos relevante fazer um breve resgate da participação estudantil ao longo da história, já que, neste trabalho, buscamos compreender a potencialidade dos estudantes, por meio da AIP, ao participar das discussões sobre a qualificação da escola.

2.1. PARTICIPAÇÃO: em busca de uma conceitualização

Participação, palavra muito usada nos últimos anos no Brasil nos discursos políticos e sociais. Entretanto, é preciso fazer algumas considerações em relação a qual perspectiva defendemos, quando nos referimos a ela, pois "o entendimento do que seja participação continua sendo um enigma a decifrar" (GOHN, 2001, p. 13).

A história das sociedades, em geral, e, especificamente, da instituição educacional responsável, categoricamente, pela formação das novas gerações, revela que a participação nem sempre se configurou como uma necessidade humana e, em muitos momentos históricos, predominaram a resignação e o medo. É possível perceber isso nos

regimes escravocratas e nos regimes ditatoriais, que tinham como princípio uma prática autoritária que, quase sempre, culminava com processos de aculturação e inculcação ideológica. Além disso, nessas sociedades, a participação dos indivíduos era quase que inexistente, participar era uma prerrogativa dos cidadãos, e esse atributo se restringia àqueles que estavam ligados às elites dominantes.

Pateman (1992), em seus estudos, revela que, a partir do final da década de 60, no Brasil, a participação passou a fazer parte do vocabulário político popular. Esse fato relaciona-se, de um lado, ao movimento da reivindicação dos estudantes para a abertura de novas áreas de participação. Do outro lado, pela organização das pessoas que almejavam uma sociedade mais igualitária e uma democracia mais autêntica, no sentido de garantir maior controle sobre as autoridades.

Mais adiante, no início dos anos de 1980, em oposição à cultura autoritária, surgiu, na sociedade brasileira, um movimento de redemocratização do país que exigia, entre outras coisas, a maior participação dos indivíduos na formatação de políticas públicas para as áreas sociais que, até então, seguiam um padrão tecnocrático. A vanguarda desse movimento partia do pressuposto de que, para a implantação do processo de redemocratização, era imprescindível alargar os horizontes da participação.

De acordo com Souza (2004), a participação é um dos cinco princípios da democracia, que possibilita transformar em realidade os outros quatro princípios – igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade. Constitui-se como um direito de todos os indivíduos, independente do credo, da classe social, do gênero, da cor ou da idade. Nessa perspectiva, não pode ser privilégio dos mais capazes, dos que conseguem se expressar com clareza e fluência, mas condição de todos os cidadãos de lutar e viver de fato numa sociedade democrática.

Além disso, participação pode ser empregada num sentido mais amplo, em que a pessoa que participa não se restringe à posição de espectadora, mas de alguém que toma parte em alguma coisa, fato ou acontecimento. Assim, quem participa tem consciência de suas posições/decisões e pode orientar e/ou influenciar os encaminhamentos, a tomada de decisão.

Entendida como um direito; a participação precisa acontecer sem limitações nem restrições, podendo assumir diferentes níveis, a saber: na família, no bairro, na escola, nos espaços de atividades culturais, no emprego, nas decisões políticas da cidade, do estado e do país. Isso, porque todos devem entender e assumir a coresponsabilidade com as questões locais, nacionais e mundiais.

De acordo com Pateman (1992) e Gohn (2001), as discussões iniciais sobre a referida temática podem ser encontradas nas obras de J. J. Rousseau, J. S. Mill e G. D. H. Cole. Segundo essas autoras, Rousseau e Mill são considerados teóricos clássicos do estudo da participação, e Cole, por sua vez, desenvolveu uma teoria da democracia participativa que além de incluir e ampliar os postulados básicos, se inseriu no contexto da sociedade moderna industrializada.

Para Gohn (2001), a participação não é uma temática recente, encontra-se em algumas áreas, dentre elas, a ciência política, uma história de estudos e análises. Constitui-se numa temática que pode ser entendida como um modo de relação entre os homens que acontece em várias relações sociais.

Mill e Cole são teóricos que, na perspectiva de Gonh, adotam uma concepção liberal de participação, em que esta objetiva o fortalecimento da sociedade civil no sentido de evitar ingerências do Estado. Nesse sentido, eles defendem o princípio de que todos os indivíduos são iguais, e a participação se configura como o instrumento para satisfação das necessidades individuais.

Segundo Pateman (1992), em Rousseau, a participação centra-se na ideia de que cada cidadão, no processo político, é responsável pela tomada de decisão, ou seja, na participação individual. Sua principal função é educativa e se relaciona à ideia de liberdade, que consiste na obediência às leis prescritas pelos próprios indivíduos, em que estes tendem a ser e permanecer senhores de suas ações e decisões. Outra função que merece destaque é a possibilidade de facilitar aos indivíduos a aceitação das decisões coletivas no sentido de favorecer sua integração social.

Nessa óptica, Rousseau defende que a participação vai além de um complemento protetor de arranjos institucionais e, por provocar efeitos psicológicos

naqueles que participam, possibilita maior relacionamento no funcionamento das instituições e melhor interação dos indivíduos.

A teoria da democracia participativa, de J. S. Mill, também se fundamenta na ideia de que a participação tem um caráter educativo. De acordo com Mill, em seu processo político, o indivíduo não pode se restringir aos assuntos de natureza privada, ele deve se voltar para as questões públicas, e essa participação se dá inicialmente em nível local. É no nível local que o indivíduo aprende a participar, a se autogovernar e a exercitar a democracia (PATEMAN, 1992).

Mill segue sua análise, afirmando que o voto e a participação no governo nacional só fazem sentido se o indivíduo foi devidamente preparado para participação em nível local, pois é nesse nível que sua autoestima e sua responsabilidade com a ação pública responsável se fortalecem. Para esse autor, o nível político local é crucial do ponto de vista educacional, pois propicia a participação direta na tomada de decisão em todas as áreas (PATEMAN, 1992).

Cole defende o argumento que apenas pela participação local existe a possibilidade do indivíduo aprender democracia. Para permitir essa participação local, indicou instrumentos e formulou uma proposta embasada em uma estrutura política que ia da comuna local à comuna nacional, passando também pelo nível regional (PATEMAN, 1992).

Cole considera ainda a necessidade de os indivíduos participarem na organização e regulamentação das associações da qual fizessem parte, isso por acreditar na importância da organização material, da autoexpressão e, consequentemente, do autogoverno que essas associações possibilitavam. De acordo com Cole, o autogoverno estava diretamente relacionado à capacidade de tomada de decisões do indivíduo em todas as associações às quais pertenciam, pois o objetivo principal da participação é a transformação da vontade em ação sem prejuízo da liberdade individual.

Gohn ressalta que existe também a participação corporativa e a comunitária, ambas derivadas da concepção liberal. As duas entendem a participação como “um movimento espontâneo do indivíduo, em que não se colocam as questões das diferenças de classes, raças, etnias”. (GOHN, 2001, p. 17).

A autora afirma que, na participação corporativa, os indivíduos se orientam por um movimento espontâneo, no qual ocorre a criação do que ela denomina como bem comum. Esse passa a ser o elemento articulador e se organiza com base num sentimento de identidade e de concordância entre os indivíduos. Vale ressaltar que esse processo participativo passa a se articular às organizações. Segue sua análise ressaltando que a participação comunitária objetiva o fortalecimento da sociedade civil, para isso, faz-se necessária a integração entre os órgãos representativos da sociedade e os órgãos deliberativos e administrativos do Estado. Nesse sentido, constitui-se como uma participação institucionalizada (GOHN, 2001).

Gohn apresenta, também em seu estudo, a participação autoritária, salientando que esta tem como principal função a integração e o controle social e político. Característica de regimes políticos autoritários e de esquerda, pode ser encontrada inclusive em regimes democráticos representativos, com a intenção de diluir conflitos sociais.

Além dessas, existem as formas de participação denominadas democráticas revolucionárias e democráticas radicais. De acordo com Gohn, a concepção democrática de participação, além da sociedade civil, se desenvolve também no plano institucional. A participação revolucionária sustenta-se na organização dos coletivos e tem como meta principal a luta contra relações de dominação e a divisão do poder político.

Na concepção democrático-radical, a participação objetiva o fortalecimento da sociedade civil com intuito de lutar pela construção de uma sociedade menos injusta e mais igualitária. Nessa concepção, tanto os partidos políticos quanto os movimentos sociais e demais experiências associativas têm seu valor e desempenham importante papel na articulação da participação para a cidadania.

Outro autor que discute a participação na contemporaneidade é Diaz Bordenave (1983). Segundo ele, nos últimos anos, o interesse dos indivíduos por participar tem aumentado a ponto de se generalizar para todos os setores. Vivemos a oscilação entre o individualismo massificador e a defesa pela participação coletiva; os resquícios do regime ditatorial, que negou ao povo o direito de participar e a defesa da democracia como "um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 08).

Nesse contexto, os indivíduos vivenciam a participação tanto na família, como na comunidade a que pertencem, no trabalho e também nas lutas políticas. Numa dimensão mais macro, os países participam de foros internacionais, e a tomada de decisões acaba afetando destinos do mundo, o que, por sua vez, contribui para a intensificação dos processos participativos. Entretanto, mesmo com a defesa da democracia como um estado de participação, Diaz Bordenave também afirma que ainda existe, nas sociedades em geral, o desconhecimento do que vem a ser de fato a participação.

Um aspecto que merece destaque na reflexão sobre a participação é sua intencionalidade, e, quanto a isso, podemos perceber que ela tanto pode ser implantada com objetivos de liberação e igualdade quanto para a manutenção de uma situação de controle, quase sempre, de uma minoria sobre uma maioria. De acordo com Diaz Bordenave, nos setores progressistas, a "participação facilita crescimentos da consciência crítica da população, fortalece poder de reivindicação e prepara para adquirir mais poder na sociedade" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 12). Por meio dela, torna-se possível resolver problemas aparentemente insolúveis ao indivíduo além de conflitos, isso tudo sem a utilização da violência e de uma forma satisfatória a todos os envolvidos.

Segue sua análise explorando a origem da palavra. Segundo o autor a participação vem da palavra parte e pode ser entendida como o movimento de fazer parte, tomar parte ou ter parte em algo ou alguma coisa. Ela pode ser ativa ou passiva e se constitui como uma necessidade fundamental dos indivíduos, sendo inerente à natureza social do ser humano, acaba por se tornar um "caminho para o homem exprimir sua tendência de realizar, de fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 16). Para o autor, a prática da participação envolve a "interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p.16).

Diaz Bordenave advoga que a base da participação é primeiramente afetiva, ou seja, os indivíduos participam pelo prazer que sentem em fazer algo com seus semelhantes, e, num outro momento, instrumental, participam porque estar e realizar ações com seus semelhantes é mais produtivo do que realizá-las sozinho. Por ser uma necessidade social,

seu impedimento, ou mesmo a frustração dessa necessidade, constitui a mutilação do homem social. O autor sugere que o "homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 17).

Outro elemento que traz para a compreensão da discussão sobre participação é a marginalização. Para o autor, marginalização precisa ser entendida como a não participação, como a permanência fora de um processo, às margens de algo sem a realização de uma intervenção. Nessa perspectiva, a participação, resultante de uma sociedade desigual, se restringe à recepção passiva dos benefícios dessa sociedade. Ao passo que a intervenção ativa na construção da sociedade, por meio da tomada de decisões e das atividades sociais, é o que Diaz Bordenave define como um processo coletivo transformador, ou seja, participação. O objetivo final da participação é a autogestão, entendida como a "relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do estado e das classes dominantes" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 20).

Analisando a dimensão social da participação, o autor afirma que ela tem uma dimensão que se manifesta na questão da macroparticipação ou da participação macrossocial. Para melhor compreensão dessa dimensão, ele a relaciona à intervenção das pessoas nas lutas sociais, políticas e econômicas; nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a história sociedade. E ainda,

> Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 25).

Continuando sua reflexão, Diaz Bordenave denuncia um grave defeito da democracia liberal: "pretender que os cidadãos exerçam a macroparticipação sem que necessariamente passem pela aprendizagem da microparticipação" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 57). Para ele, além de fundamental na nova democracia, a microparticipação cumpre objetivos imediatos de relevância social e se constituiu como parte orgânica da macroparticipação.

Portanto, a construção de uma sociedade participativa seria a mola propulsora das microparticipações, ou seja, da participação na família, na escola, no trabalho, no

esporte, na comunidade, sindicatos, associações de bairro, grêmios estudantis, sociedades profissionais, grupos de igreja, clubes esportivos, escolas de samba. No entendimento do autor, esses espaços são possibilitadores da práxis participativa, bem como, da educação para a participação e, por sua vez, se constituem como a base para participação em nível macro. Sendo assim, "aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 26).

Para o autor, não existe uma única maneira de participar, pois, ao longo de sua história, o indivíduo pode passar por diferentes tipos, a saber: participação de fato; espontânea; imposta; voluntária; dirigida ou manipulada e concedida. A participação de fato é o primeiro tipo que os indivíduos experimentam, ela existe desde o início da humanidade e se manifestava no seio familiar nuclear e do clã, nas tarefas de subsistência, no culto religioso, na recreação e na defesa contra os inimigos (DIAZ BORDENAVE, 1983).

A participação espontânea é o segundo tipo. Ela leva os homens a formar grupos de vizinhos, de amigos, gangues. Esses grupos não apresentam uma organização estável ou propósitos claros e definidos, pois objetiva satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto, obter reconhecimento e prestígio. Entretanto, em determinado momento da vida, o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar atividades consideradas indispensáveis, como missa ou culto religioso, voto obrigatório, alistamento no exército. Esse tipo é definido pelo autor como participação imposta (DIAZ BORDENAVE, 1983).

Por sua vez, na participação voluntária, os grupos são criados pelos próprios participantes. Eles definem uma organização própria e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho. Exemplos desse tipo de participação são os sindicatos livres, as associações profissionais, as cooperativas ou os partidos políticos (DIAZ BORDENAVE, 1983).

Já a participação dirigida ou manipulada é provocada por agentes externos, sendo que estes ajudam os outros a realizar seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos previamente estabelecidos. Ela acontece no serviço social, no

desenvolvimento de comunidades, na educação em saúde, nos trabalhos de pastoral (DIAZ BORDENAVE, 1983).

Por fim, existe a participação concedida em que a parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados é considerada legítima por eles mesmos e por seus superiores. Ela pode ser percebida na participação nos lucros que a empresa outorga aos trabalhadores; o planejamento participativo, quando implantado por órgãos oficiais (DIAZ BORDENAVE, 1983).

Ao refletir sobre os condicionamentos da participação, Diaz Bordenave (1983, p. 37) faz as seguintes indagações:

> [...] como se explica que, sendo a participação uma necessidade básica do homem, tão poucas pessoas participem real e plenamente das decisões importantes de nossa sociedade? Que fatores condicionam a participação, isto é, a facilitam ou obstaculizam?

Diaz Bordenave ressalta que tais condicionamentos estão relacionados ao autoritarismo, à submissão, ao temor, ao medo, ao respeito, às qualidades pessoais do líder, à filosofia social da instituição ou do grupo, à influência da estrutura social sobre a participação. Por isso, esses condicionamentos estão associados à ideia de conflito.

Nas palavras de Diaz Bordenave (1983, p. 41):

> As condições de participação no mundo atual são essencialmente conflituosas e a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social. Se desejamos considerar a participação como algo diferente de uma simples relação humana, ou de um conjunto de "truques" para integrar os indivíduos e as coletividades locais nos programas de tipo assistencial ou educativo, não podemos fugir à análise da estrutura de poder e da sua freqüente oposição a toda tentativa de participação que coloque em julgamento as classes dirigentes e seus privilégios.

Por outro lado, as organizações, formal ou informal, criam ambientes internos que podem ser propícios ou desfavoráveis à participação. Facilita a participação a existência do consenso ideológico nas instituições, em que a maioria dos membros, mesmo com objetivos próprios, compartilha valores, crenças e objetivos fundamentais à implementação das ações. Outro aspecto em que a participação é facilitada é o tipo democrático de liderança ou direção e a estrutura flexível e descentralizada de organização, pois nesta a participação desenvolve-se mais naturalmente.

O tipo autocrático, oligárquico ou centralizado de direção leva a inibir ou dificultar a participação. Diaz Bordenave ressalta, ainda, que à medida que ocorre o crescimento da organização e ela se torna mais complexa, "a participação de todos os seus membros nas decisões fica mais difícil, exigindo o estabelecimento de mecanismos de delegação e representação" (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 44).

Recorrendo, ainda, ao estudo do autor, é possível afirmar que existem também os denominadores comuns que podem contribuir para que ocorra de fato a participação, são eles: a força das instituições sociais cujos dogmas e normas influenciam os comportamentos humanos; pessoas que se encontram frequentemente nos grupos de trabalho, vizinhança, grupos de amizade acabam vivenciando uma organização social informal com linguagem, comportamentos e ideias semelhantes; existência de diferenças individuais no comportamento participativo, em que cada membro tem uma maneira de participar, tende a enriquecer os grupos; a atmosfera do grupo tem relação com o estilo da liderança e pode afetar a produtividade, o grau de satisfação e de responsabilidade.

Além desses, Diaz Bordenave (1983) destaca o conhecimento efetivo entre os membros do grupo, a manutenção da boa informação que possibilita a participação genuína e produtiva; mecanismo de realimentação no sentido de permitir que os membros conheçam as consequências de seus atos e resultados das ações coletivas; diálogo entendido aqui como o movimento de se colocar no lugar do outro e de respeitar a opinião alheia; padrão de comunicação do grupo em parte determinado pelas personalidades individuais e, nesse sentido, o diálogo verdadeiro só é possível entre os iguais ou os que desejam igualar-se; membros que contribuem se constituem como os elementos focais das discussões e, por fim, o tamanho do grupo influi sobre grau da participação, grupos grandes tendem a abaixar o grau de participação de seus membros.

Numa perspectiva de participação macro, os condicionamentos desfavoráveis são bem latentes e se manifestam num nível bem intenso. De acordo com Diaz Bordenave, esses condicionamentos são: contradição entre igualdade política e desigualdade civil; divisão entre o setor oficial - representado pelos tecnocratas responsáveis pelo planejamento, decisão e execução - e o setor civil – grande número de pessoas voltadas aos seus próprios interesses e negócios; democracia representativa ou indireta e, por fim, o

fortalecimento da sociedade civil por meio da participação em diferentes organizações, no sentido de possibilitar a interlocução do governo e garantir a fiscalização e orientação de acordo com seus interesses.

Cabe ressaltar, ainda, que existe a participação simbólica e a participação real. Enquanto, na participação simbólica, os membros de um grupo exercem influência mínima nas decisões e nas operações, na participação real, os membros exercem de fato influência nos processos dos grupos. Para que a participação aconteça de fato, faz-se necessário que haja algumas ferramentas operativas. De acordo com Diaz Bordenave, essas ferramentas podem ser entendidas como: o conhecimento da realidade, ou seja, a comunidade ou grupo deve se conhecer a si mesmo, suas percepções, seus valores e crenças, seus temores e aspirações; organização; comunicação; escolha dos instrumentos, pois quem faz essa escolha acaba, por sua vez, exercendo o controle sobre o processo, e educação para participação. Nesse aspecto, afirma ele:

> A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando (DIAZ BORDENAVE, 1983, p. 74).

Diaz Bordenave caminha para uma conclusão, listando o que ele denomina como princípios da participação, a saber: é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas; justifica-se por si mesma, não por seus resultados; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e aperfeiçoa; pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação; é facilitada com a organização, e a criação de fluxos de comunicação; devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar; ela pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los, e não se deve sacralizar a participação, pois ela não é panaceia nem é indispensável em todas as ocasiões.

A concepção orientadora das discussões sobre participação defendida por Diaz Bordenave reforça, de certa forma, a lógica da razão instrumental, pois a defende na

perspectiva da cidadania, da ética e da lógica do capital, ou seja, da individualização das responsabilidades e da justificativa do compromisso individual.

Para Lima (1988, p. 26),

> [...] esta perspectiva, que pode caracterizar a participação nos estados neoliberais, tem como pressuposto e como objetivo a adopção de soluções consensuais, mais ou menos dirigidas, quais regras fundamentais de um processo que são impostas aos sujeitos envolvidos.

Ao refletir sobre as teorias administrativas, Bruno (1997) analisa as formas contemporâneas de organização e de exercício de poder vivenciadas no interior das organizações, destacando a ideia de participação presente nelas. Segundo a autora, a ideologia neoliberal, ao se apropriar de conceitos como o da participação tem contribuído para difundir, nas instituições educacionais, estratégias menos onerosas de controle social. A este respeito, assim se expressa:

> A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho. No âmbito da sociedade, a idéia de democracia participativa é divulgada especialmente pelos ideólogos do Estado Amplo, alguns deles denominados neoliberais. [...] Esta democracia participativa se constitui na conjugação dos mecanismos políticos do neocorporativismo; os organismos tripartites, os sistemas de votação direta e de projetos originados nas comunidades, os plebiscitos de leis normais, com as formas de participação popular nas tarefas e nos escalões mais baixos da administração estatal, a partir da sua descentralização funcional. Isto contribui diretamente para reduzir os gastos do Estado com os serviços destinados às populações de baixa renda. [...] Esta democracia participativa além de funcionar como uma nova forma de controle social e de recuperação de iniciativas autônomas da população trabalhadora, pelos mecanismos de poder do Estado Amplo, opera no sentido de legitimá-lo. (BRUNO, 1997, p. 28-29).

Ao discorrer sobre a importância da participação, Lima (2001) reafirma que esta se constitui como uma palavra chave e se encontra presente nos discursos políticos, normativos e inclusive pedagógicos. Esse autor afirma que "a ideia da participação está, sobretudo associada à teoria da democracia como participação, que representa uma das modernas teorias da democracia" (LIMA, 1988, p.22). Ele nos alerta que, para compreendermos os entraves postos às diferentes concepções de participação, é fundamental compreendermos seu processo evolutivo.

Nessa mesma direção, Demo (1996, p.20) assegura que "muitas propostas participativas acabam sendo expediente para camuflar novas e sutis repressões [...]. Na verdade, a ideologia mais barata do poder é encobrir-se com a capa da participação".

Esse autor segue sua análise, afirmando que, para não incorrer nessa lógica e, principalmente, não cair no imobilismo e na descrença de que não é necessário lutar pela participação, pois ela legitima a ordem vigente, ela precisa ser entendida como um processo infindável, como "[...] autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada [...]. A participação não pode ser entendida como dádiva, concessão ou como algo preexistente" (DEMO, 1996, p. 18).

Para Demo, se a participação for compreendida nessa perspectiva, ela pode se constituir como estratégia de luta por melhores condições de vida em oposição direta à manipulação dos setores dominantes para garantir a ordem vigente. Ainda na visão desse autor, "a redução das desigualdades só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos" (DEMO, 1996, p. 23).

Constatamos que, ao longo dos últimos 70 anos, a participação dos trabalhadores na gestão em diferentes organizações foi reivindicada sucessivamente a partir de razões psicossociais, políticas, sociais ou mesmo gestionárias (BARROSO, 1996b). No campo educacional, isto não foi diferente. Para melhor compreensão deste movimento, faremos, a seguir, uma reflexão sobre as condições propiciadoras da cultura da participação na escola.

2.2. Condições Propiciadoras da Cultura da Participação na Escola

Historicamente, a gestão escolar esteve atrelada aos interesses da sociedade capitalista numa concepção mercadológica de qualidade, em que o poder esteve centralizado nas mãos do diretor, figura responsável por administrar e tomar as decisões importantes para o funcionamento da instituição.

Cabe assinalar que, na década de 80, com o processo de democratização do país, começam a se acentuar, no cenário educacional, algumas modificações em relação à maneira de conceber e administrar a escola, ou seja, reconfigura-se o papel dos sujeitos que *'podem'* tomar decisões no interior da instituição escolar. De acordo com Lima e Viriato (2007), a administração passa a ser defendida como gestão democrática e entendida como

uma tarefa em que a ação na instituição educativa caminha para a coletividade. Nesse sentido, constitui-se como um processo político voltado para a melhoria educacional, em torno dos seus objetivos e deve se revestir de características como a participação dos diferentes segmentos que compõem a escola.

Conforme percebemos, o processo de democratização do país, a partir da década de oitenta, provocou mudanças em todos os setores sociais, como também na educação. Dentre as mudanças vividas pela educação, o movimento de atribuir às escolas a necessidade de uma administração participativa, em que o conceito de gestão passa a ser defendido na perspectiva da gestão democrática e da participação da comunidade nas tomadas de decisões, se fortalece e toma contornos mais amplos.

Na concepção de Barroso (1996b), esse cenário precisa ser compreendido no domínio das teorias da administração, em que a gestão foi concebida como gestão participativa. O autor compreende esta gestão como "um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão" (BARROSO, 1996b, p. 07). Para ele, este envolvimento se manifesta,

> [...] na participação dos trabalhadores na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afectar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização. (BARROSO, 1996b, p. 07).

Já os anos 90 foram marcados, tanto no plano das políticas públicas quanto da reformas educativas, pelo acentuamento da ideologia neoliberal. No Brasil, a reforma educacional se realinhou às orientações propostas pelos organismos internacionais para as reformas educacionais nos países de economia periférica, em que a educação escolar se configurou como mecanismo relacionado à produtividade e ao enfrentamento das consequências sociais da globalização econômica.

Nesse contexto, a autonomia das escolas foi defendida como estratégia para alcançar eficiência e normalizar o fluxo de alunos em seu interior. Para isso, fez-se necessário definir a abordagem a ser dada aos conteúdos curriculares, os métodos de

ensino, o uso adequado do tempo e do espaço físico, bem como o gerenciamento dos recursos humanos e materiais.

Segundo Adrião (2006), no setor educacional, essa época foi marcada por mudanças na gestão escolar. Tais mudanças tinham como princípio básico a democratização das relações e, para isso, pressupunham articulação de três mecanismos básicos, a saber: medidas voltadas para descentralização político-administrativa das estruturas governamentais; aumento de participação dos usuários e funcionários nos processos decisórios e escolares; e aumento da autonomia pedagógica e do gasto para as unidades escolares.

Oliveira (2007) chama a atenção para que se compreenda essa nova configuração da gestão da escola na relação com as políticas públicas. Segundo ela, as políticas públicas educacionais atuais têm engendrado uma nova organização de trabalho escolar e, especificamente, possibilitado uma nova relação entre trabalhadores docentes e escola. Essas políticas revelam um movimento contraditório, em que a democratização do acesso à escola tem se dado à custa da massificação do ensino e de uma regulação educativa.

> Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 357).

Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) nos alerta para essa questão. Segundo elas, a participação nos processos de administração e organização do trabalho educacional prescinde de uma análise bem minuciosa, pois:

> Conceitos-chave como "participação", "autonomia" e "projeto educativo" poderão representar apenas uma outra forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis locais da educação escolar e mais um instrumento essencial de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de afirmar o consenso e a harmonia, dissimulando conflitos. (FONSECA; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004, p. 56).

Nesse cenário de mudanças, na concepção de gestão pedagógica, a escola passou a ter como base de organização do seu trabalho a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; o respeito a normas coletivamente construídas para os

processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (LIMA; VIRIATO, 2007), em que, por meio do diálogo, os diferentes segmentos da escola devem discutir, deliberar e planejar, solucionar problemas e os encaminhar.

Assim, coletivamente, a escola acompanha, controla e avalia as ações necessárias ao desenvolvimento e à qualidade da escola. Como dito anteriormente, é um processo que não deve se restringir ao domínio de segmentos historicamente responsáveis pela discussão e tomada de decisão.

Nesse processo destinado a regular a qualidade de educação, principalmente no período pós 1995, fica evidente uma concepção de avaliação preocupada com o fornecimento de subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Para tanto, foram desenvolvidos sistemas de avaliação comprometidos com o monitoramento do sistema educacional, que professavam as seguintes intenções: detectar efeitos negativos ou positivos das políticas adotadas; promover a avaliação sistêmica da escola pública; criar instrumentos de participação da sociedade e dos profissionais da educação na gestão da escola; bem como democratizar o acesso à informação sobre a educação e fortalecer a escola como instituição de promoção de igualdade de oportunidades para todos.

Percebe-se que, na constituição desses sistemas de avaliação, o foco relaciona-se às políticas de condução do Estado, e essas repercutem na forma de organizar e gerir os sistemas educacionais. Acreditamos que a concepção desta prática avaliativa dificulta o uso dos dados por ela produzidos e contribui para acentuar os problemas presentes na realidade da escola básica, pois, em meio à lógica de desresponsabilização do Estado, a escola cada vez mais é demandada a produzir qualidade, independente das condições que lhes são dadas.

Entretanto, mais uma vez, trazemos para o debate a necessidade da escola se organizar e garantir que todos seus segmentos, inclusive o estudantil, participem e se comprometam com as questões relacionadas à qualidade da educação/escola. Quando falamos de compromisso com a qualidade da educação, falamos de uma avaliação institucional entendida “como um processo sistemático de análise de uma atividade ou

instituição que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento" (BELLONI, 2003, p. 17).

Nesse sentido, essa avaliação se caracteriza por ser opção de uma escola que, coletivamente, se organiza para a necessidade de se autoavaliar, de autoconhecer seus avanços bem como os problemas detectados, num movimento de significação e produção de sentidos e de mudanças necessárias ao desempenho de sua função: garantir a qualidade da educação às novas gerações.

Vale ressaltar que a participação reclamada nessa concepção de avaliação em nenhum momento trabalha na perspectiva da supervalorização da escola em detrimento da responsabilidade do poder público, ou, por que não dizer, da responsabilização vertical da escola independente do investimento e das condições dadas ao seu funcionamento.

Falamos, então, de uma participação em que o poder público se coloca em constante diálogo, para demandar das instituições de ensino aquilo que está sob sua responsabilidade, ao mesmo tempo em que se responsabiliza diretamente pela produção da qualidade educacional. As escolas, por sua vez, se organizam para negociar interna e externamente por uma qualidade socialmente referenciada.

Faz-se necessário destacar a adesão e, especialmente, o compromisso e a valorização dos diferentes sujeitos que, efetivamente, fazem a escola: estudantes, famílias, funcionários, professores, coordenadores, equipe gestora, ou seja, de toda comunidade escolar. Garantindo, assim, ações participativas e dialógicas, em que os "múltiplos protagonistas se apresentam com igualdade de direitos, de voz e de poder" (FREITAS, et al., 2009) na luta pela qualidade da escola.

> A qualidade é entendida como sendo um ponto valorativo e necessariamente expresso por diferentes pessoas, de diferentes segmentos da comunidade escolar, de diferentes formas, a partir de suas lógicas particulares, devemos compreender que a explicitação de suas bases é sustentada no diálogo e na participação de todos (SORDI et al., 2005, p. 3).

Para Barroso (1996b), a participação tem sido tema recorrente na agenda das reformas da administração escolar, que, aparentemente, caminha para um consenso sobre a necessidade de aumentar a participação na escola. Entretanto este aparente consenso oculta profundas divergências relacionadas a razões políticas e administrativas e, também, à

distribuição de poderes entre os diferentes sujeitos da instituição escolar, tanto internos como externos. Assim,

> [...] sob o conceito amplo de "participação", misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios. (BARROSO, 1996b, p. 03).

Ainda na percepção de Barroso, os principais tipos de medidas tomadas relativos à participação caminham na seguinte direção:

> -A descentralização da administração da educação, destinada a assegurar uma maior participação das autarquias na definição de uma política educativa local e na gestão do sistema, nomeadamente das escolas individualmente consideradas.
> -A devolução de poderes e competências, por parte da administração central ou regional, aos órgãos de gestão das próprias escolas — «gestão centrada na escola» - com o reforço da sua autonomia e a sua abertura à participação (por vezes, maioritária) dos representantes dos pais e de outros elementos da comunidade.
> -O desenvolvimento de uma «gestão participativa» nas escolas, com a criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisão e nas modalidades de funcionamento da organização. (BARROSO, 1996b, p. 03).

Ao analisar as consequências dessas medidas para a concretização de uma cultura da participação na vida das escolas, Barroso afirma que o aumento da participação de um grupo, historicamente, tem se dado em decorrência da marginalização de outros. Alerta, também, que os conflitos subjacentes à distribuição de poder entre centro e periferia não podem ser compreendidos como um processo ingênuo nem apolítico. Na concepção desse autor, essas medidas de descentralização, gestão centrada na escola e de gestão participativa, numa perspectiva neoliberal,

> [...] não passariam de mera retórica liberalizadora, necessária para preservar, sob a aparência de um processo de devolução/participação, o controlo, por parte do Estado e da sua Administração Central, do funcionamento do sistema e a garantia da adequação dos resultados aos seus objectivos. (BARROSO, 1996b, p. 04).

Para Barroso, a possibilidade de resolver esse problema passa, necessariamente por uma questão formal-legal, em que um ordenamento jurídico possibilitaria simultaneamente:

> — *Descentralizar* (atribuindo poderes de decisão e meios às autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, comum às escolas da sua zona de influência, nos domínios da adequação local do currículo, da integração com outros equipamentos sociais, da organização de actividades de extensão curricular, na

> gestão da rede escolar, na construção de equipamentos e na afectação e manutenção de outros recursos).
> — *Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins, numa unidade autónoma de gestão* (concedendo poderes e meios para os seus órgãos próprios definirem uma política de estabelecimento de ensino e elaborarem os seus planos de desenvolvimento — projecto educativo/planos de acção — de acordo com a especificidade dos seus alunos, e no respeito pelos interesses, nem sempre convergentes, dos pais, dos professores e dos outros trabalhadores da escola).
> — *Instituir e desenvolver nas escolas*, estruturas e processos de gestão participativa (que permitam o envolvimento dos seus «trabalhadores», incluindo como tal, não só o pessoal docente e não docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar, na tomada de decisão sobre a organização e execução das actividades necessárias à realização das finalidades e objectivos da escola).
> — *Preservar para o Estado, e em particular para a sua administração central a função de regulação* necessária para garantir a unidade e qualidade do serviço público nacional de ensino e para corrigir as assimetrias existentes. (BARROSO, 1996b, p. 04).

Para isso, a participação não pode ser vista como um ritual reservado para momentos específicos, mas como um modo de vida que proporciona, na organização da escola, o fortalecimento da gestão participativa, objetivando a partilha do poder na tomada das decisões. Segundo Barroso (1996b, p.18),

> A gestão participativa implica a activação de zonas de negociação entre as diferentes categorias de actores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes. O seu objectivo não é, necessariamente, gerar consensos a todo o custo, mas sim o de permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista.

Os estudos de Lima (2001), sobre a participação na escola em Portugal, enriquecem essa reflexão. Para esse autor, a participação de professores e alunos na organização e administração das unidades de ensino esbarra na tradição e oposição de um regime autoritário que consolidou, durante anos, os papéis no interior das unidades de ensino. Sendo assim, discutir participação e defender o direito de todos se expressarem é trazer para o debate o tema da gestão democrática. Segue sua análise afirmando que "participar é um direito reclamado e conquistado através da afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiveram na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta" (LIMA, 2001, p.70).

Lima (2001) entende que toda organização social, inclusive a escola, exige o que ele denomina de mínimos de participação das pessoas que a ela pertencem, ou seja, as pessoas são parte ou tomam parte da instituição. Entretanto essa participação mínima não

pode ser entendida como participar ou ser participante nas decisões, na organização, na definição das questões que impactam diretamente a instituição. Nesse sentido, não podemos afirmar que:

> [...] professores e alunos participam na escola pelo simples facto de serem membros da organização e de aí desenvolverem actividades como ensinar e aprender, leccionar aulas e freqüentar aulas, avaliar e ser avaliado. Na medida em que tais atividades podem ser consideradas imprescindíveis para que se possa falar de escola e de processo de ensino-aprendizagem, elas são requisitos decorrentes do status e das atribuições dos respectivos membros. Representam, quando muito, e se insistir em utilizar a palavra participação, uma forma de "participação imposta", que deve ser claramente distinguida da participação na decisão, no governo, organização e administração da escola. (LIMA, 2001, p. 71)

Ainda no entendimento de Lima, a participação se manifesta de acordo com os seguintes critérios: representatividade, regulamentação, forma e objetivos fixados pela organização (LIMA, 1988). De acordo com o critério da representatividade, a participação pode se dar de forma direta ou indireta. A participação direta, nessa óptica,

> Está mais próxima de uma concepção pura de democracia (governo pelo povo e para o povo), garantindo a todos a possibilidade de expressão e de influência direta na decisão, traduzida geralmente através do voto. As assembleias gerais de alunos e as assembleias magnas de escola são caso típicos ao nível da administração escolar. (LIMA, 1988, p. 68)

A participação indireta, por sua vez:

> De carácter representativo, em que as decisões são tomadas por um conjunto ou colégio de indivíduos eleitos para o efeito, que assim se assumem como legítimos representantes e como a expressão da vontade colectiva, embora essa representação possa ser *livre* ou *vinculada*.
> É, por exemplo, o caso dos delegados de turma, de ano ou de curso. (LIMA, 1988, p. 68).

Para esse autor, a participação carece do princípio da regulamentação, pois se faz pertinente estabelecer regras ou normas capazes de fixar os parâmetros e as circunstâncias da participação e, também, porque ela necessita de certas bases de legitimação. Fundamentada neste critério, a participação pode ser formal ou informal. A participação formal:

> Baseia-se num sistema de regras formalmente organizado e explicitado, constituindo, muitas vezes, num documento formal e legal que assume como marco ou ponto de referência numa organização, sendo imposto por outrem ou por ela própria. (LIMA, 1988, p. 69).

Na participação informal:

> A regulamentação é menos formal e menos explícita, podendo mesmo existir totalmente à margem de estatutos ou regulamentos propriamente ditos. Emerge, geralmente, da própria prática participativa e de progressivos consensos que vão sendo construídos e legitimados pelos costumes, pela tradição, pela oportunidade. (LIMA, 1988, p. 69).

Tanto a participação norteada pelo critério da representatividade como da regulamentação sinalizam para uma participação potencial (LIMA, 1988), podendo ou não acontecer. Já o critério da forma evidencia como os sujeitos participam dos grupos em que se inserem. Em relação à forma, a participação pode ser ativa, sendo que ela:

> Caracteriza os participantes dos níveis superiores e inferiores que exibem certas formas de empenhamento na organização, quer seja individual ou colectivo, participando em reuniões e decisões, colaborando, apresentando propostas, relatórios, requerimentos, etc. ou pelo contrário, actualizando uma estratégia de não colaboração com a organização e os seus objectivos, através de formas activas de contestação ou luta. (LIMA, 1988, p. 69).

A participação passiva:

> Caracteriza certos comportamentos de desinteresse, alheamento ou alienação de responsabilidades e de possibilidades concretas de participação. Falta sistemática a reuniões, absentismo, não eleição de representantes, desinformação, desconhecimento da regulamentação da participação, etc., sem que outras formas alternativas de participação sejam seleccionadas. (LIMA, 1988, p. 70).

Em relação ao critério dos objetivos fixados pela organização, a participação pode ser convergente ou divergente. Participação convergente consiste em um tipo de participação:

> [...] que se orienta no sentido de realizar os objectivos fixados pela organização, a que os participantes reconhecem um certo carácter normativo. Os seus esforços são desta forma legitimados, uma vez que contribuem, eventualmente, para que a organização permaneça, se realize esse possa desenvolver. Trata-se de muitos casos de uma participação do tipo normativo, orientada para o consenso, podendo vir a evoluir quer para formas de empenhamento activo e militante, quer para formas passivas e impermeáveis à inovação. (LIMA, 1988, p. 70).

Já a participação divergente,

> Orienta-se num sentido contrário ou distinto em relação aos objetivos formais da organização. São frequentes os estágios iniciais da formulação dos objectivos organizacionais, ou de estratégias mais ou menos reformistas, ou menos reformistas, ou mesmo de luta contra os objectivos formais já existentes. E geralmente associada à criatividade, à inovação ou ao inconformismo. (LIMA, 1988, p. 70 -71).

Sabemos que "a participação da comunidade na escola depende dos múltiplos interesses dos grupos que interagem na unidade escolar, bem como dos condicionantes

materiais, institucionais e ideológicos" (PARO, 1995, p. 30). Acreditamos que não basta anunciar formalmente a participação de todos os segmentos no planejamento, organização e funcionamento da escola, é indispensável a garantia de condições que propiciem essa participação.

Segundo Paro (1995, p. 19 - 20),

> [...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário o fortalecimento da consciência de que,

> [..] na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições (PARO, 1995, p. 42).

Sabemos que esse movimento de efetivação da gestão democrática tem se fortificado no sentido de reconfigurar o papel dos coletivos que vivem e concretizam o trabalho pedagógico. No entanto,

> [...] é preciso ter consciência de que os avanços que se deram no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil. O que se pretende dizer é que tal democratização jamais terá consistência se for apenas "delegada" pelos que representam o poder do Estado, sem a ação da sociedade civil enquanto sujeito social. Por isso, é preciso verificar o que a comunidade pode fazer por si própria no momento presente e quais os obstáculos que se apresentam para que esta sua potencialidade se consubstancie em ações que possam levar a uma participação mais efetiva nas decisões da escola. (PARO, 1995, p. 21)

Parece-nos relevante destacar o papel dos educandos nesse processo de discussão sobre os rumos da escola. Concordamos com Paro (1995), quando defende que o trabalho desenvolvido na escola só pode ser bem sucedido com a participação do educando, pois a democratização da educação pública só acontecerá de fato à medida que os que mais se beneficiarem da escola puderem participar efetivamente das discussões sobre suas reais

necessidades, da definição de seus objetivos e da maneira como alcançá-los. Aspecto este que vai ao encontro dos princípios defendidos pela AIP.

Segundo Bondioli (2004), é difícil conseguir qualidade sem a participação de todos os envolvidos no processo, num movimento de ação e reflexão constante desse agir em que ocorre troca de saberes, cooperação, confronto de pontos de vista entre os diferentes segmentos e, acima de tudo, o respeito. Nesse sentido, a autora afirma que qualidade não é um produto, mas um processo construído continuamente e que, por isso, deve ser organizado e reorganizado sempre que preciso.

Nesse contexto, a participação é o princípio essencial para a manutenção do debate sobre a concepção de qualidade de educação defendida pela AIP, ou seja, um debate mais aberto aos interesses e ao controle social, que não se restringe à fabricação da qualidade restrita aos índices/medidas.

Acreditamos que, para defendermos uma avaliação que seja menos resultado e mais processo, que seja menos premiação e mais globalidade, como é o caso da AIP, temos que mobilizar o debate a partir de algumas categorias que se encontram desprestigiadas ou escamoteadas na realidade da escola brasileira, como é o caso da participação e da gestão democrática.

O resgate e/ou defesa dessas categorias ancora-se na percepção de que, na lógica da avaliação externa, os diferentes sujeitos da escola são associados na produção da qualidade, entretanto defendemos uma avaliação institucional que prima pela participação de todos os segmentos nos processos de qualificação da escola, pois a avaliação é entendida aqui como um esforço de responsabilização compartilhado.

Nesse sentido, as relações constitutivas na escola não podem ser subalternizadas, mas participativas, em que, independente do lugar que ocupam na organização escolar, todos são coresponsáveis pela produção da qualidade da escola por meio da negociação participativa. Coparticipação que vai do poder público à comunidade atendida, por meio de seus filhos pela escola.

Nesse contexto, possibilitar aos estudantes que assumam o papel de agentes de da história na vida da escola, juntamente com outros segmentos, é acreditar que eles, no processo de AIP, têm algo a dizer sobre seu processo formativo e suas aprendizagens

neste processo. Além disso, é abrir espaço para que suas vozes, muitas vezes silenciadas, tenham ressonância para denunciar os problemas presentes na escola e sinalizar para a qualidade da escola/educação que desejam.

É, também, propor outras formas para se pensar a formação, seu significado político e, principalmente, lutar por uma escola de fato formadora de consciência, que, por ter posicionamento político, contribui efetivamente para a construção de uma sociedade participativa cujo objetivo principal seja a formação política no sentido de fortalecer a participação do sujeito em nível macrossocial (PEREIRA, 2008).

É, acima de tudo, resistir a uma lógica social que mais contribui para o silenciamento, submissão e subordinação (FREITAS, 2007) dos estudantes à lógica vigente, ou seja, é ressignificar a função social da escola pública, é defender outra concepção de formação, concepção esta que carrega o princípio de relocalização dos estudantes no processo educacional e, essencialmente, da emancipação social.

2.3. Participação Estudantil ao Longo da História

Podemos afirmar que a participação estudantil não se limita à escola, mas tem forte vínculo com ela. Investigar como os estudantes percebem a participação na escola, na vida cotidiana e na sociedade e como essa percepção tem orientado sua formação política foi um objetivo que nos levou, inicialmente, à compreensão da participação estudantil ao longo da história da educação brasileira. De acordo com Sposito (1990), esse tema está presente no ideário pedagógico brasileiro desde a segunda década do século XX.

Acreditando que a opinião dos jovens pode influenciar positivamente o desenvolvimento das ações nos grupos do qual fazem parte, a necessidade dessa participação tem sido discutida tanto por teóricos do assunto (SPOSITO, 2003a; 2003b) quanto por educadores envolvidos em práticas educativas comprometidas com a implementação de outra concepção e prática de formação escolar (GARCIA, 2003; SANCHES, 2006; SILVA, 2002).

Para Sposito (2003a), a participação política é um tema que tem despertado cada vez mais interesse nos jovens. Um exemplo disso pode ser constatado em algumas

experiências de participação presentes na literatura nacional. A saber: participação de jovens em processos de orçamento participativo, como ocorre em Porto Alegre – RS; o tratamento especial que a participação dos jovens tem recebido por meio de mecanismos especiais de viabilidade e a existência de Fóruns de Juventude; participação como instrumento de referendo das ações desenvolvidas pelo poder público, ainda que sejam raros os casos em que os próprios jovens configurem como gestores das ações.

Entretanto Sposito (2003b) ressalta a necessidade de desvelar o sentido de participação dos jovens nas políticas de muitas organizações, que tiveram sua origem em programas e debates promovidos por ONGs e, têm servido de parâmetro para ações em governos municipais.

Garcia (2003), analisando a participação dos educandos no processo de gestão democrática da rede pública estadual de ensino no Estado de São Paulo, em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, salienta que os estudos, no campo da gestão democrática, focalizam os estudantes como sujeitos cuja participação é fundamental à democratização da escola. Por outro lado, "a vontade por vezes declarada em democratizar a gestão da educação e da escola convive, na prática, com a tendência a repelir a participação efetiva de mães e estudantes na gestão escolar" (GARCIA, 2003, p.11).

Para essa autora, a participação possibilita que demandas sejam expressas e que construam significados para o fazer coletivo, envolvendo o pertencer, o cooperar, o ser respeitado e o ter direitos. Segue sua análise, mostrando que a implementação de mecanismos coletivos de gestão permite o debate dos conflitos e das dificuldades entre educadores e educandos. No entanto o segmento estudantil ainda não é visto como sujeito coletivo na gestão escolar. Nesse sentido, faz-se imprescindível, nos princípios que orientam a gestão, a instauração de condições para que pelo menos os educandos mais participativos possam aprender a conviver democraticamente (GARCIA, 2003).

Em seu estudo sobre a formação do aluno para a participação, realizado em uma EMEF da cidade de São Paulo, Sanches (2006) partiu da premissa de que o exercício da cidadania não se restringe à vida adulta, uma vez que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos e que, portanto, podem (aprender a) participar ativamente da esfera

política da sociedade. Em seguida, questiona se esse desejo não se configura como uma utopia da escola pública.

De acordo com a autora, o projeto pedagógico desenvolvido na escola estudada, no que se refere à formação para participação, mostrou-se contraditório. De um lado, favoreceu aquisição de valores que motivam e instrumentalizam a participação estudantil, como: maior organização de um espaço para alunos expressarem o que pensam e sentem; relação entre o estudado e o vivido, possibilitando a crítica social e o compromisso com busca de soluções aos problemas da comunidade; procurou ensinar sobre os meios existentes de participação democrática, para isso, instigou os estudantes a fazer uso de instrumentos-abaixo-assinado, manifestação pública como passeatas, escrita de cartas aos políticos e aos meios de comunicação de massa, participação em Audiência Pública, ação no Ministério Público. Por outro lado, ao não propor maior discussão sobre as relações de poder no Conselho de Escola e nas formas de encaminhamentos as soluções de conflitos cotidianos, favoreceu a permanência de práticas autoritárias (SANCHES, 2006).

Com o objetivo de conhecer as formas de participação do aluno no processo de gestão democrática de uma escola pública da cidade de Cuiabá, Silva (2002) parte do princípio de que o aluno é um ator social indispensável para que a escola materialize seus projetos e que a escola é um espaço privilegiado para essa reflexão, pois as relações de poder que nele circulam devem ampliar o exercício da participação democrática e não limitá-la.

A autora continua afirmando que, ao longo da história do Ensino Médio, observa-se que pouca importância tem sido dada às vivências dos alunos e às suas especificidades, pois, geralmente, os alunos são considerados pela escola como agentes externos a ela. Como consequência, as potencialidades dos estudantes não são socialmente aproveitadas pela escola, e ele, quase sempre, fica à margem das decisões tomadas pela escola.

Silva (2002) ampara-se na concepção de que a participação estudantil é um dos mecanismos de preparação para a vida. Preparar para a vida de modo consistente passa pela abertura de espaços nas instâncias que dizem respeito à vida do indivíduo como aluno. Nesse prisma, a escola deve formar sujeitos que se realizem como pessoa, como cidadão e

como futuro profissional. Entretanto a escola estudada evidenciou um distanciamento entre a coordenação de curso e a instância representativa dos alunos, ou seja, o Grêmio. Para Silva o Grêmio Estudantil é a instância reconhecida para a participação legítima e de luta dos estudantes, e sua negação evidencia o não reconhecimento desse espaço como elemento de democratização e de aprendizado político dos estudantes.

Leite (2007), em um estudo sobre a participação dos estudantes na AI, destaca a percepção dos estudantes sobre a avaliação das universidades, evidenciando como esse segmento entende essa participação. Assim, numa pesquisa que tinha o propósito de entender e discutir os processos de avaliação e autoavaliação institucional os alunos mostraram formas diferentes de conceber a avaliação participativa, contudo suas respostas foram unânimes, ao ressaltarem que esta é realizada com o objetivo maior de conseguir melhorias para a instituição.

De acordo com Leite (2007), estudantes enxergaram esse tipo de avaliação como uma forma de controle, carregada de aspectos negativos, e, quando se referiam à avaliação com essas características, a associavam, muitas vezes, ao exame de curso, denominado na época como Provão. Segundo os estudantes, ele servia apenas para rotular e comparar os alunos. Contrapondo-se a essa ideia, outros alunos consideraram a avaliação institucional, e o Provão, na forma como era difundido nas instituições como algo positivo, pois ajudava a identificar os aspectos a serem melhorados e forçava tanto alunos quanto instituição a buscar a qualidade.

Ao analisar o posicionamento dos estudantes, Leite assim se expressa:

> [...] entendem a avaliação como um processo que deveria promover maior aproximação e harmonia entre a instituição, o aluno e a sociedade, e para tanto precisaria considerar a universidade como um todo. [...] Em oposição a uma avaliação punitiva, deveria haver uma avaliação construtiva, que constituísse um processo constante e contribuísse para mudanças positivas. Avaliar como um todo, dizem os estudantes, se faz no geral, mas a melhoria tem que ser em cada curso, especificamente, ou seja, deve-se fazer avaliação do global e da parte em interação. [...] A avaliação é construtiva porque serve para o crescimento das universidades, vem para melhorar, para mudar, para avaliar a todos. (LEITE, 2007, p. 674)

Percebe-se que os estudantes requerem uma participação mais efetiva nos processos de avaliação institucional, pois, não raro, eles fazem figuração e, quando muito,

são convocados a dar opiniões, que nem sempre são consideradas pelos experts em educação/avaliação. Eis outro limitador dessa avaliação.

Gadotti e Romão, ao defenderem os princípios e as propostas da autonomia na escola, argumentam:

> O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 17).

Esses autores acreditam que a participação estudantil é essencial num processo de formação e que o sistema educacional deve contribuir de maneira direta para sua efetivação. Mas o que se constata, na maioria das escolas brasileiras, é o desconhecimento dos alunos em relação ao entendimento mais amplo sobre a gestão democrática escolar, e isso pode revelar a pouca importância que vem sendo dada a este segmento, no sentido de instigá-lo a se sentir parte, fazer parte, coparticipar e se comprometer com as problemáticas relativas às suas necessidades e, principalmente, com os novos direcionamentos e alterações pelas quais vem passando a escola, espaço efetivo responsável também por essa formação (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

Continuam a análise, destacando que o potencial do jovem educando é um tesouro pouco valorizado e que ainda precisa ser descoberto. Ressaltam, também, que o Movimento Estudantil Brasileiro tem o melhor aspecto cultural dos movimentos sociais libertários, pois, numa perspectiva popular, é combativo e democrático. Mesmo sofrendo refluxos, consegue se reerguer e, em alguns momentos, determinou o sentido do curso histórico da sociedade e muitos governos revelam desejo permanente de tutelá-lo e reprimi-lo. Além disso, se configura como resistência com movimentos de cultura política, como nos anos 60 e 90, do século passado.

Em seu estudo, Martins Filho (1987) chama a atenção para aspectos relacionados ao movimento estudantil brasileiro, que, segundo ele, é tardio em relação a outros países da América Latina. Para o autor, antes da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE, em 11 de agosto de 1937, já existiam entidades organizadas pelos próprios estudantes como a União Democrática Estudantil, A Frente Democrática da

Mocidade e a Federação Vermelha dos Estudantes. Entretanto, para muitos historiadores, não existiu, antes da UNE, um movimento unificado que norteasse a participação estudantil. Dessa forma, é mais viável falar em participação circunstancial dos estudantes, pois a ausência de uma organização unificada nacionalmente impediu a existência prolongada dessas unidades e maior penetração na categoria estudantil.

A história da educação brasileira demonstra que os movimentos estudantis foram, predominantemente, movimentos universitários, mas, no movimento de organização e luta pelos seus interesses, os secundaristas também ocuparam espaço. As organizações estudantis secundaristas estiveram ligadas aos estudantes do antigo ginasial e colegial, o que corresponde ao 2º ciclo do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No decorrer da estruturação, essas organizações extrapolaram o âmbito das unidades escolares, um exemplo disso foi a fundação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES; em julho de 1948.

A participação dos estudantes secundaristas, bem como dos universitários, para além das unidades escolares, pode ser constatada: na luta contra o regime militar; na defesa da escola pública, gratuita e de qualidade; na década de 50, quando os estudantes se uniram aos trabalhadores organizados e saíram às ruas pela campanha cívica de valorização do petróleo nacional, mobilização essa que resultou na criação da Petrobrás; na luta pela anistia (78/79); na campanha das diretas já (87/88), no movimento dos caras-pintadas quando, em 1992, a presença dos estudantes secundaristas foi marcada por intermédio da UBES na campanha denominada *Fora Collor*, que culminou no *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor. É importante destacar que,

> Nesse clima, a participação entusiasmada dos jovens nas passeatas pelo *impeachment* – organizados pelas entidades estudantis, apoiados pelos partidos e entidades civis, e divulgados pela grande imprensa – não pode ser chamada de 'independente' ou "espontânea", pois eles receberam amplas formas de apoio oficial e não-oficial. (MISCHE, 1997, p. 47).

Mesmo com a participação dos secundaristas, a força do movimento estudantil esteve, predominantemente, ligada aos universitários, sobretudo a partir da fundação da UNE, que teve importante atuação no cenário educacional e político.

No Período Militar (1964-1985), os movimentos sociais brasileiros sofreram forte repressão. Essa repressão repercutiu na limitação, pelo Decreto-Lei nº252, da representação estudantil ao âmbito das universidades, com isso, o movimento perdeu o caráter nacional.

Os impactos da repressão foram materializados na eliminação da coordenação nacional, em que as unidades acadêmicas permaneceram com os Diretórios Acadêmicos - DAs e cada universidade com os Diretórios Central de Estudantes - DCEs; na proibição das ações ou manifestações de caráter político; criação de espaços aparentemente participativos, com o objetivo de manipular a organização política, bem como a extinção dos Grêmios e criação dos Centros Cívicos Escolares para normalizar a participação estudantil.

Vale ressaltar que esses Centros objetivavam a formação cívica dos estudantes, e essa formação acontecia de maneira tutelada, pois um professor coordenador era escolhido pela escola para orientar as atividades, sendo que ambos agiam sob controle dos órgãos superiores. Esses espaços, no geral, se limitaram à comemoração de datas cívicas, à promoção de recreação, à realização de campanhas de limpeza, pouco se falava na situação educacional ou do país.

Ainda nesse período, também com intuito de controle, a participação dos pais, por meio da Associação de Pais e Mestres – APM–, passou a ser compulsória. A APM foi proposta mais como dever do que como direito, passou a se submetida a regras burocratizadas e disciplinadoras, e a ênfase foi dada no papel arrecadador. De acordo com Sposito (1990, p. 53), a presença dos pais na escola,

> [...] foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de "cidadania sob controle".

Nessa lógica, os pais foram requisitados para ajudar em festas, para atuar em atividades corriqueiras ou para contribuir financeiramente com a APM. O espaço para discussão das questões pedagógicas não existia ou era praticamente irrisório. Assim como

aconteceu com os estudantes, os pais experimentaram a participação tutelada, ou seja, o exercício da cidadania sob controle (SPOSITO, 1990).

Importa lembrar que, nesse período de repressão política, o movimento estudantil se articulou com a esquerda na luta político-ideológica e acabou militando na clandestinidade.

> Sob o regime militar, o momento culminante da mobilização popular contra a ditadura foi oferecido pelo movimento estudantil, com a sequência de ações de massas e de rua que culminaram, no Rio de Janeiro, com a passeata dos cem mil. Construíamos assim, no nosso modo, nossa versão do maio de 1968, aquele movimento libertário-estudantil que correu o mundo e, na França, abalou o regime, mas que refluiu para margens plácidas, quando recebeu o apoio dos trabalhadores. (AMARAL, 2005, p. 196)

No final da década de 70, período de redemocratização do país, o cenário educacional se voltou para a discussão de conteúdos políticos que visavam à democratização da escola pública. Em âmbito nacional, aconteceu a reorganização do movimento sindical de docentes, que incorporou às bandeiras de luta temas relacionados à democratização da educação pública.

> O início dos anos 70, para o ME, foi uma fase de reorganização, assim como para toda esquerda brasileira. As organizações da Esquerda Revolucionária passaram por um período de revisão em que colocavam questões sobre como encaminhar a luta armada e como analisar corretamente a realidade brasileira a fim de que a revolução se concretizasse. (SANTOS, 2009, p. 106)

Ainda na concepção de Santos (2009, p. 107),

> O ME em fins de 1979 já entrava num período de refluxo [...] este refluxo do ME deveu-se às disputas e divergências entre as tendências políticas, dividindo novamente o movimento não somente entre os militantes das tendências, mas também entre aqueles que não eram militantes. Outro fator de "esvaziamento" do ME pode ser atribuído à emergência do movimento operário em 1978 que fez com que os próprios estudantes que militavam no ME percebessem que era preciso estabelecer vínculos com algo maior, algo que ia além da militância estudantil. Era preciso extravasar o ME porque a luta não se fechava nele mesmo. Além do que, o agente revolucionário era o proletariado, sendo tarefa dos estudantes apoiarem esta classe em sua luta.

No início da década de 80, a sociedade foi tomada por um discurso participacionista, que extrapolou as bandeiras do sindicato dos docentes e passou a dar sentido aos discursos governamentais. Isso pode ser constatado nos programas dos governadores eleitos pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB-, que apresentaram temas de participação e descentralização.

Nesse período, a escola, os movimentos sociais e a população se uniram na luta por uma educação de qualidade, em que as pessoas tivessem garantido o acesso, a permanência e a livre manifestação. Em 04 de novembro de 1985, no bojo do processo de luta pela democratização das relações na sociedade em seu todo e na escola, foi promulgada a Lei 7.397, que garantiu o retorno ao direito de livre organização estudantil nas escolas de Educação Básica. Para tanto, deixou de ter caráter de obrigatoriedade dos Centros Cívicos Escolares e incentivou a constituição dos Grêmios livres nas unidades escolares.

Para Sposito (2000), a década que se segue, pode ser caracterizada como período de crise do movimento estudantil. A desmobilização passa a ser a tônica, e os anos 90 representam, para o movimento estudantil e demais movimentos sociais sindicais e de direitos civis, um período de refluxo. Dentre os aspectos que contribuíram para culminar neste quadro, destaca-se a política educacional adotada a partir da Conferência Mundial de Jomtien (1990), em que políticas neoliberais acentuaram o individualismo, a concorrência, o corporativismo e a apatia ante as questões sociais.

Nesse cenário, a sociedade foi convocada ao exercício do voluntariado, e os estudantes como parte desta lógica social, por meio da defesa do protagonismo juvenil, foram chamados também à prática do voluntariado social. De acordo com Sposito (2000), este cenário induziu, nas escolas, uma concepção de participação, por meio de um Grêmio Estudantil, compreendido como o espaço capaz de operacionalizar ações solidárias e soluções imediatas à vida da escola, numa lógica que reduz o estudante a um mero consumidor sem nenhuma interlocução política e social.

Para Abramo (1997), esse contexto, em que as organizações estudantis e as juventudes partidárias aparentemente têm perdido a militância do passado, tem contribuído para a disseminação da ideia de que os estudantes, cada vez mais, têm se distanciado dos espaços e canais de participação política. “Isso ocorreria devido à *inexistência ou fraqueza de atores juvenis nas esferas políticas*, personificada na *baixa adesão* dessa categoria etária aos movimentos e organizações políticas” (ABRAMO, 1997, p. 27. Grifos do autor).

Ainda na concepção dessa autora, esse discurso contribui para reforçar o acentuamento de tendências sociais que supervalorizam práticas individualistas e pragmáticas, que contribuem para a formação de crianças e jovens “pré-políticos e até

apolíticos, ausentes e desinteressados pelas questões políticas e sociais do país" (ABRAMO, 1997, p. 27).

Sabemos que a desmobilização do movimento estudantil não é um fenômeno isolado, mas é parte de uma desmobilização que atinge toda a sociedade brasileira como um todo. Sendo assim, a atuação estudantil "só adquire expressão renovadora quando associada com outras forças de renovação, sua força só ganha vitalidade quando integrada a um processo já desencadeado" (FORACCHI, 1977, p. 3).

É perante esse cenário que ousamos pensar sobre a necessidade de a escola se questionar sobre que tipo de formação ela tem possibilitado aos diferentes sujeitos sociais que constituem a escola pública. Um sujeito que não pode ficar à mercê de concepções e práticas educacionais que não se comprometem, como serviço público, por encontrar alternativas verdadeiramente democráticas que contribuam para promover a melhoria do processo educacional. Acreditamos que,

> [...] uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Quando, porém, se toma como pressuposto a liberdade dos educandos para se fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo. (PARO, 2011, p. 199).

Assim, essa concepção desencadeia implicações imediatas para a maneira de desenvolver o trabalho pedagógico e concretizar seus princípios formativos. Mas é justamente por acreditar no potencial desse novo fazer, para além da lógica burguesa de organização da educação escolar, que defendemos a necessidade de projetos comprometidos com uma escola capaz de possibilitar aos filhos da classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos científicos articulada com formação política fortalecendo, desse modo, a luta por sua emancipação social.

Para concluir, vale destacar a reflexão da assessora da AIP sobre a possibilidade desta política, "a partir dos múltiplos olhares (gestores, professores, funcionários,

estudantes, famílias e SME) construir o pacto da qualidade para a educação municipal em Campinas e o olhar dos alunos é fundamental para a construção desse pacto" (Assessora da AIP, Encontro de Negociação, 2010).

Após a construção do quadro teórico, dedicar-nos-emos, no próximo capítulo, à apresentação das escolhas metodológicas, evidenciando a definição do desenho do estudo; a fase exploratória da pesquisa; o processo e critérios de seleção das escolas para observação *in loco*; os instrumentos utilizados para a coleta dos dados; e os procedimentos utilizados no tratamento dos dados. Ou seja, explicitaremos o escopo da pesquisa.

CAPÍTULO III – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

"O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem".
(Guimarães Rosa)

Este capítulo objetiva apresentar o caminho metodológico da pesquisa. Durante toda a caminhada, coragem foi a palavra que precisou ser evocada inúmeras vezes ante o desejo de recuar cada vez que nos deparávamos com a sensação de estarmos distantes daquilo de que necessitávamos para desvelar nosso objeto de estudo; das incertezas, se estávamos enxergando o que realmente buscávamos ou apenas o que desejávamos e, principalmente, da contradição entre o sossego e a inquietude frente às escolhas feitas.

Entretanto foi preciso continuar e, em meio a esse misto de certezas e incertezas, fizemos algumas escolhas que nos ajudaram a compreender como a AIP, implementada oficialmente, no ano de 2008, como uma política nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas/SP, possibilitou ao segmento estudantil contribuir com as discussões sobre a qualidade da escola.

Para isso, optamos por respaldar o estudo em tela na abordagem de pesquisa qualitativa. Entendemos que este tipo de pesquisa não se refere, especificamente, a uma questão instrumental, mas "se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma como se produziu o conhecimento" (REY, 2002, p. 24).

De acordo com Godoy (1995b), a pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais reconhecida como uma das possibilidades para se estudar fenômenos concernentes aos seres humanos e suas relações sociais. De acordo com a autora,

> [...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da

> perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995b, p. 21).

Para Minayo (2005), a abordagem qualitativa propicia ao pesquisador trabalhar com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes presentes na realidade investigada. Por isso, prima por uma compreensão interpretativa da ação social e "atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores" (MINAYO, 2005, p. 82).

É importante destacar que a abordagem qualitativa não se limita a oferecer resultados unificados e padronizados, mas contribui, de forma consistente e clara, para o desenvolvimento de um estudo minucioso e coerente a partir do referencial teórico definido.

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

Passaremos a descrever, agora, os caminhos dessa investigação com a seguinte abordagem: a definição do desenho do estudo; a fase exploratória da pesquisa, o processo e critérios de seleção das escolas para observação in loco; os instrumentos empregados para a coleta dos dados; e os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

3.1. A Definição do Desenho do Estudo

Os estudos qualitativos podem ser conduzidos de diferentes caminhos (GODOY, 1995). Entendemos que a pesquisa do tipo etnográfico foi o caminho encontrado para o desenvolvimento da pesquisa em questão e, para sua realização, fez uso das seguintes técnicas: a análise documental, a entrevista e a observação (ANDRÉ, 2008).

Além da utilização dessas técnicas para a coleta dos dados, uma pesquisa pode ser caracterizada como do tipo etnográfico, quando: possibilita a constante interação entre pesquisador e objeto pesquisado; enfatiza o processo para compreender o fenômeno estudado; o pesquisador intenta apreender e retratar o significado das pessoas sobre o objeto investigado; envolve um trabalho de campo em que o pesquisador se insere na realidade pesquisada e procura compreender seu objeto por meio da observação direta das pessoas, situações, locais e eventos; o pesquisar faz uso, ao longo da pesquisa, da descrição e indução de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, podendo estes dados serem reconstruídos em forma de palavras ou de transcrições literais; e, por fim, busca a formulação de hipótese, conceitos, abstrações, teorias sem se limitar a sua testagem, para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível (ANDRÉ, 2008).

Nesse sentido, a opção pela pesquisa do tipo etnográfico justifica-se pela possibilidade de chegar perto das diferentes perspectivas de grupos envolvidos com a discussão sobre os processos de qualificação da escola. Pela intenção de compreender os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos a esse processo, pois a imersão na realidade pesquisada nos possibilitou conhecer mais de perto a influência da política na inserção dos estudantes no processo de discussão da qualidade da escola e assim ampliar:

> [...] a dinâmica das relações e interações que constituem seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Assim, para contextualizar e melhor entender o fenômeno pesquisado, iniciamos a pesquisa levantando os documentos que, em nossa percepção, proporcionariam maior aproximação com o objeto a ser estudado.

Segundo Ludke (1986), a análise documental constitui-se em uma técnica de abordagem de dados qualitativos que, por meio da utilização de documentos, possibilita ao pesquisador encontrar informações que venham a contribuir com o aprofundamento de seu estudo. Assim, "os documentos são, por natureza, fonte de informações; não são apenas fontes de informações contextualizadas, mas surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LUDKE, 1986, p. 39).

A pesquisa documental, voltada para a compreensão do processo de implantação da AIP na Rede Municipal de Educação de Campinas, foi feita a partir da coleta e do exame de documentos oficiais e relatório de pesquisa que versam sobre essa temática. São eles:

- Resolução Conjunta SME - FUMEC 07 /03 que instituiu o Conselho Gestor do Sistema de Avaliação da Rede (CAMPINAS, SME/FUMEC, 2003).
- Documento exclusivamente para debate interno na Reunião de Direção (CAMPINAS, SME, 2005).
- Lei nº 12.501, de 13 de Março de 2006. Instituiu o Sistema Municipal de Ensino. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2006).
- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a).
- Carta de Princípios – Avaliação da Rede Municipal de Ensino/Conselho Gestor da Avaliação da Rede (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS/SME, 2007b).
- Resolução SME nº05/2008 que instituiu a AIP e que determinou a constituição da CPA nas escolas municipais de Campinas (CAMPINAS, SME, 2008).
- Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas, nº 114/2010 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010).

- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: um estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas (MENDES, 2011).
- Lei nº 13.995 de 07 de janeiro de 2011 que alterou dispositivos da Lei Municipal No. 12.501, de 13 de março de 2006, e tomou outras providências (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2011).

A pesquisa documental realizada nas escolas Alfa, Beta e Delta[12], selecionadas para identificarmos como a escola, regulada pela política de AIP, proporcionava aos estudantes contribuírem com as discussões sobre seu processo de qualificação, foi efetuada com o levantamento e análise dos seguintes documentos:

- Projeto Pedagógico das escolas.
- Atas de reuniões da Comissão Própria de Avaliação – CPA.
- Plano de Avaliação das escolas.
- Pôsteres produzidos a partir da experiência com a AIP em cada escola e apresentados nos encontros gerais e por segmentos de CPA (2008, 2009 e 2010).
- Blog da CPA e panfletos contendo informações sobre a CPA da escola Alfa.
- Projetos desenvolvidos pelas escolas relacionados à CPA: projeto do lixo e da comissão de alunos na escola Alfa, projeto "Aluno Nota 10" na escola Delta.
- Registros de assembleias de classe na escola Beta.

A pesquisa documental foi realizada no período de março de 2008 a julho de 2011 e se constituiu em uma rica fonte de dados, pois nos permitiu nos inteirarmos sobre o processo de implantação da política de AIP na Rede Municipal de Educação de Campinas e como essa política tem sido regulamentada pelas escolas.

Além da pesquisa documental, no período de agosto de 2008 a novembro de 2010, fizemos um levantamento, de caráter empírico, que aconteceu em duas fases. Na primeira, dedicamos-nos a uma observação exploratória do cenário da Rede, com o objetivo

[12] Os critérios de seleção das três escolas, para realização da pesquisa documental e observação intensiva, estão descrito no item 3.3.

de contextualizarmos como a política de AIP possibilitou a participação do segmento estudantil, ou seja, os esforços empreendidos para os estudantes se envolverem no processo de discussão da qualidade da escola. Além disso, buscamos compreender como os estudantes se colocaram nesse processo.

Nesse sentido, ao realizarmos o estudo exploratório, nosso foco de observação, entrevistas e análise, se voltou para os eventos organizados pela política de AIP, em que nossas primeiras fontes de informação foram os estudantes das escolas públicas municipais de Campinas, representantes de CPA, que participaram desses eventos. A opção pela inserção nos eventos agendados pela política justificou-se pela necessidade de nos aproximarmos do fenômeno e, a partir dele, encontrarmos as unidades de ensino que, de acordo com os critérios definidos, nos ajudariam a apreender como os climas democráticos proporcionavam o envolvimento dos estudantes com o processo de qualificação da escola.

Dentre os eventos, observamos, por entendermos que eles permitiram maior aproximação com o segmento pesquisado, os indicados abaixo:

- I Encontro de Estudantes das CPAs da Rede Municipal de Educação de Campinas, em agosto de 2008;
- Encontros setoriais de CPA, organizados por NAEDs, que aconteceram em 2009;
- Encontro de CPA por segmentos, em outubro de 2009, sendo nosso foco de observação o encontro do segmento estudantil;
- Encontros de negociação que aconteceram no primeiro semestre de 2010;
- Encontro de CPA por segmentos, em novembro de 2010, sendo nosso foco de observação o segmento estudantil.

A opção pelo estudo exploratório justifica-se por considerarmos que essa fase:

> [...] torna-se, pois, importante para delinear melhor o objeto de estudo. A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso -, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. (ANDRÉ, 2005, p. 48)

O conteúdo dessas observações contribuiu para identificar como a política em questão entende/possibilita a participação dos estudantes, bem como sinalizou para a

compreensão de como esse segmento entende e se envolve com os processos de qualificação da escola/educação.

Assim, dos eventos observados entre agosto de 2008 a novembro de 2010, selecionamos algumas falas e "demos voz" àqueles que deveriam constituir de fato a preocupação central de todo processo educacional, ou seja, os estudantes, "a verdadeira razão da existência das escolas" (MACBEATH, et al., 2005, p. 19). E qual o sentido de atribuir protagonismo a estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental? O que têm a dizer esses alunos que poderia fazer diferença nos processos de discussão sobre a melhoria da escola? Podem se perguntar os leitores. E a resposta vem em forma de mais um questionamento: "sem a perspectiva dos alunos sobre a qualidade do ensino e da liderança, como é que as escolas se podem avaliar a si próprias de uma forma honesta e íntegra?" (MACBEATH, et al., 2005, p. 19).

Embora nosso interesse, inicialmente, se voltasse para a forma como os estudantes eram envolvidos e se envolviam nas discussões propostas pela política de AIP, avaliamos que o fenômeno precisou ser visto e compreendido para além de eventos propostos pela agenda da AIP, ou seja, na trama da própria escola, instituição diretamente impactada pela implementação desta política.

Dessa forma, na segunda fase do levantamento empírico, objetivando contextualizar as mudanças propostas pela AIP, no processo educacional da escola fundamental, e o envolvimento dos estudantes no processo de discussão/construção da escola de qualidade, passamos para a fase de imersão etnográfica nas escolas, ou seja, elegemos três escolas para a realização da observação in loco. Esta observação abrangeu o período de agosto de 2009 a junho de 2011. A opção por essas três escolas não se deu aleatoriamente, mas resultou do cruzamento de informações levantadas ao longo das observações efetuadas em 2008, 2009 e 2010, nos eventos organizados pela política, critérios que serão abordados posteriormente.

Sabemos que um estudo etnográfico realizado em três escolas de uma Rede, que possui 44 unidades de ensino fundamental, não nos permite generalizar como tem acontecido a participação na Rede. Entretanto o conhecimento em profundidade de

realidades específicas pode contribuir para a compreensão de outras realidades, pois pode fornecer experiências e se tornar fonte de generalização naturalística (STAKE, 1978).

"A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria existência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos" (ANDRÉ, 2005, p. 63). Nesse sentido, é possível que os elementos que nos levaram às três unidades de ensino e os dados que emergiram, tanto do contexto como na imersão nas escolas, permitam indicar as potencialidades, positividades e desafios postos à participação estudantil no formato da política em questão e da organização de trabalho, ainda, predominante nas escolas.

3.2. A Observação dos Estudantes em Eventos Promovidos pela Política de AIP: a fase exploratória e a definição dos critérios para observação *in loco* das escolas

Tomamos por hipótese que a participação dos estudantes nos eventos organizados pela SME/DEPE poderia ser um caminho inicial para a compreensão de como a política entendia e possibilitava o envolvimento dos estudantes no processo de AIP e de como eles se organizavam nos espaços destinados pela política à discussão dos problemas da escola e, essencialmente, sobre alternativas para solucioná-los.

Partimos do princípio de que, em situações em que eram instigados a falar, a se posicionar, os alunos podiam ter condições concretas para aprender com os demais colegas e/ou representantes de outros segmentos, e, se tivessem espaço para se posicionar e serem ouvidos, poderiam também ensinar, e, assim, mostrar aspectos que, às vezes, passavam despercebidos ao olhar do profissional, da família.

Ao longo do processo de implementação da política da AIP, foi organizada uma agenda, inicialmente, com o objetivo de sensibilizar os sujeitos das escolas envolvidos diretamente no processo de AIP, ou seja, de discutir coletivamente os princípios dessa avaliação e de mostrar a importância de cada segmento da escola no processo de construção da qualidade educacional.

Durante o processo de implantação e desenvolvimento da política, que, neste estudo, abrangeu o período de 2008 a 2011[13], os encontros objetivaram a regulação desse processo. Regulação entendida, aqui, como as "[...] formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo" (BARROSO, 2006, p. 56), ou seja, a necessidade de o sistema municipal de ensino de Campinas acompanhar de perto as condições para a realização da educação e como essas condições possibilitavam ações, tanto das escolas como da SME, para a melhoria da educação escolar. Assim, os encontros tencionaram convocar os diferentes segmentos para discutir questões relacionadas ao trabalho desenvolvido pelas unidades de ensino e sua relação com a SME.

Os encontros que elegemos, inicialmente, para a efetivação das observações tinham como objetivo reunir, em alguns momentos, representantes do segmento estudantil das CPAs das 44 unidades de ensino, e, em outros momentos, representantes de todos os segmentos das escolas que compunham as 44 CPAs.

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

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

[13] Como mencionamos inicialmente, 2011 não constituiu a data limite do desenvolvimento dessa política, mas foi o recorte temporal da pesquisa em que realizamos a observações/coletas/análises dos dados.

instigar as pessoas a pensar diferente para criar outros mecanismos possibilitadores do envolvimento dos estudantes.

Nesse aspecto, as observações relacionadas aos encontros com os representantes estudantis nas CPAs se constituíram como indicador inicial, que nos levou eleger, para a observação intensiva, as escolas que evidenciaram ambiente favorável ao envolvimento dos estudantes no processo de pactuação da qualidade educacional.

Apresentamos, a seguir, três quadros organizados a partir da leitura sucessiva dos dados coletados na fase exploratória e que de forma resumida possibilitam compreender as pré-categorias que emergiram dos cinco encontros realizados pela política de AIP. Fizemos um resumo expondo as pré - categorias que emergiram deles no sentido de refletir sobre o que foi comum nos encontros de CPA, o que contribuiu para o fortalecimento da participação dos estudantes no processo de AIP, os elementos que nos levaram a selecionar as escolas para a imersão etnográfica e que nortearam nossas observações.

Neste sentido, estes encontros nos aproximaram do fenômeno estudado e nos permitiram compreender como essa política, implementada nas escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, possibilitou a participação do segmento estudantil no processo de discussão da qualidade da escola. Além disso, constatamos que a participação dos estudantes no processo de avaliação da escola era plausível e não mero recurso demagógico. A título de exemplificação, seguem os quadros com o resumo dos 05 encontros observados a partir das pré-categorias identificadas, a saber: cenário dos encontros - inserção dos estudantes nos processos de qualificação da escola; pactuação da qualidade da escola e participação estudantil.

Quadro I – Resumo dos encontros no que se refere aos cenários favorecedores da inserção dos estudantes no processo de qualificação da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Cenário dos Encontros - Inserção dos estudantes nos processos de qualificação da escola
I ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Organização de um espaço/tempo para estudantes avaliarem a escola que estudam. • Concretização de atividades possibilitadoras da expressão da concepção de qualidade educacional pelos estudantes. • Estímulo ao exercício da participação política e da autonomia. • Ações desenvolvidas: ➢ Possibilidade de fortalecimento da relação individual (aluno)/coletivo (segmento). ➢ Possibilidade de fortalecimento do segmento estudantil. ➢ Diálogo com as diferenças em prol de um objetivo maior. ➢ Exercício do trabalho coletivo.

Continua.

Quadro I – Resumo dos encontros no que se refere aos cenários favorecedores da inserção dos estudantes no processo de qualificação da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Cenário dos Encontros - Inserção dos estudantes nos processos de qualificação da escola
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Organização de espaço/tempo proporcionador de socialização das experiências vivenciadas pelos estudantes e demais segmentos nas EMEFs; • Estímulo à troca de experiências; • Estímulo ao conhecimento da realidade das diferentes EMEFs; • Promoção da reflexão sobre o papel social da escola e a importância da realização de ações coletivas para sua melhoria; • Organização de espaço/tempo possibilitador da participação dos estudantes na construção de uma escola pública de qualidade; • Integração estudantes demais segmentos na discussão sobre a construção da escola de qualidade.

Continua.

Quadro I – Resumo dos encontros no que se refere aos cenários favorecedores da inserção dos estudantes no processo de qualificação da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Cenário dos Encontros - Inserção dos estudantes nos processos de qualificação da escola
II ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Organização de um espaço/tempo para estudantes avaliarem a escola em que estudam e as ações desenvolvidas para sua melhoria; • Reflexão sobre a responsabilidade de cada segmento na melhoria da escola. • Estímulo ao conhecimento da realidade das diferentes EMEFs; • Estímulo à troca de experiências;
ENCONTRO DE NEGOCIAÇÃO	• Possibilidade dos estudantes se inserirem no processo de negociação para exercitar o pacto da qualidade negociada; • Estímulo a negociação: exercício do diálogo entre segmentos da escola e SME; garantia do direito à voz; • Exercício da pactuação plural: chamado à responsabilização participativa; • Reflexão sobre concepção de AI: produção de resultados para melhoria da escola, garantir a aprendizagem dos alunos.

Continua.

Quadro I – Resumo dos encontros no que se refere aos cenários favorecedores da inserção dos estudantes no processo de qualificação da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Cenário dos Encontros - Inserção dos estudantes nos processos de qualificação da escola
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Organização de espaço/tempo para estudantes refletirem sobre os problemas da escola e levantarem sugestões para melhoria; • Estímulo à auto-organização; • Possibilidade para troca de experiências, novas aprendizagens. • Estímulo à participação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
I ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Problemas da escola atual relacionados à infraestrutura: ➢ Vandalismo: pichação do prédio ➢ Quadra descoberta. • Problemas da escola atual relacionados às aulas/aprendizagem: ➢ Ausência de professores; • Escola desejada: ➢ Compromisso com todos à sua volta. ➢ Professor: autoridade na sala, ter mais vontade de ensinar, saber ensinar.

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
I ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	➢ Alunos: mais responsáveis, mais dedicados, com mais vontade de aprender, mais participativos, aprendem e desenvolvem sua capacidade. ➢ Aulas: diferentes e desafiadoras, ➢ Trabalho pedagógico da escola: atividades culturais e artísticas. ➢ Infraestrutura: boa possibilita melhor aprendizado, conservação do prédio, refeitório maior, quadra coberta, internet funcionando Relacionamento: respeito por parte de professores e alunos, sem brigas
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Problemas relacionados à infraestrutura: ➢ Prédio: precário, necessário passar por reforma; ➢ Quadra destruída pela comunidade; ➢ Quadra descoberta: sol, chuva acarreta problemas; ➢ Não utilização da biblioteca e da sala de computação ➢ Falta de segurança • Problemas relacionados às aulas/aprendizagem: ➢ Falta de interesse dos professores com os alunos e com o ensino; ➢ Falta de professores das disciplinas: muito tempo sem aula, sem conteúdo; ➢ Ausência de professores nas aulas: alteração de horário, material não corresponde, suspensão das aulas;

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	➢ Troca constante de professores: matéria está sempre recomeçando; ➢ Saída de professor: interrompe projetos interessantes; ➢ Professor não sabe dar aula; ➢ Professor: sem compromisso, desmotivado, preguiçoso, fica na sala por obrigação; ➢ Professor desenvolve trabalho sem sentido; ➢ Falta de compromisso de professor aluno não aprende e escola não reprova; ➢ Desinteresse dos alunos: nos estudos e nas discussões sobre a escola. • Problemas relacionados à relação professor-aluno: ➢ Relação problemática; ➢ Falta de interação entre professor e aluno; ➢ Professores arrogantes; ➢ Professor não impõe respeito; ➢ Professores incoerentes: atendem celular na aula e proíbem os alunos de atender. • CPA: ➢ Espaço/Momento para aluno se expressar; ➢ Possibilidade de diálogo aluno-gestão; ➢ Alguns não sabem o que significa participar; ➢ Espaço de aprendizagem: falar, ouvir, participar; ➢ Entender a escola por dentro para resolver os problemas.

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Problemas da CPA: ➢ Distanciamento entre gestão e questões discutidas na CPA; ➢ Discussão na CPA: escola não resolve os problemas; ➢ Aluno/representante: falta de sentido na CPA; ➢ Problemas com os professores não é resolvido na CPA; ➢ Possibilitou maior participação dos estudantes, mas a voz do estudante não tem valor na escola. • Problemas discutidos na CPA e já solucionados: ➢ Tampar a piscina para evitar foco de dengue; ➢ Melhorar o bosque; ➢ Resolver os problemas na própria sala: diminuir ida dos alunos para a diretoria; ➢ Diálogo para resolver problemas de relacionamento; ➢ Elaboração de projetos para tentar resolver problemas de indisciplina; ➢ Negociação com a direção: acordo entre alunos e diretora; ➢ Melhorar limpeza da quadra e banheiros; ➢ Cartazes para incentivar e orientar pais a ajudarem os filhos na realização das lições de casa.

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Escola: ➢ Reclamações relacionadas aos professores não são atendidas; ➢ Alunos estragam móveis e não são punidos ➢ Não dialoga com os estudantes, não atende demandas levantadas por eles. ➢ Brigas, confusões; ➢ Falta de projetos interessantes
II ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Estudantes podem ajudar a melhorar a escola: ➢ Participar das reuniões e cobrar mudanças; ➢ Representante: ajudar mais, escrever no papel e mandar carta pra direção; ➢ Representante: conversar com alunos e pedir pra não fazer bagunça. • Soluções apontadas para contribuir com a melhoria da escola: ➢ Bons professores para ensinar ➢ CPA: reivindicar professor; ➢ Melhorar o diálogo com a direção para tentar resolver problemas relacionados à falta de compromisso dos professores; Qualificar e pagar melhor os professores; ➢ SME: atender a pedidos das escolas; garantir verbas e materiais para as escolas, colocar profissionais nos lugares que não tem; ➢ Escola: desenvolver projetos (aprender, lazer) para melhorar a participação dos alunos;

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
II ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	➢ Arrumar a quadra, prédio da escola, cortar grama nas escolas que estão precisando. Problemas relacionados às aulas/aprendizagem: ➢ Professores fazem de conta que ensinam; ➢ Professores não explicam; ➢ Professores faltam muito; ➢ Falta de professores fixos em algumas disciplinas – garantir professores para garantir a qualidade da educação; ➢ Professor que cobre a falta não resolve porque não continua a matéria; ➢ Professor não faz nada: não da aula.
ENCONTRO DE NEGOCIAÇÃO	• Problemas relacionados à infraestrutura; ➢ Quadra descoberta; ➢ Alambrado estragado, sem segurança; ➢ Uniforme: falta, grande, não aquece no frio; ➢ Espaços na escola que funcionam como foco de dengue; ➢ Problema na rede elétrica; ➢ Falta de segurança na escola; ➢ Falta de parque para a educação infantil; ➢ Biblioteca e informáticas: sem utilização; ➢ Falta de: laboratório de ciências, livro didático para todos os alunos, material audiovisual, armário.

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
ENCONTRO DE NEGOCIAÇÃO	• Problemas relacionados às aulas/aprendizagem: ➢ Ausência de professores: falta de conteúdo, sem aprendizagem; ➢ Professores substitutos prejudicam andamento da disciplina; ➢ Ausência de profissionais para trabalhar com alunos com necessidades especiais; ➢ Ausência de profissionais capacitados para trabalhar com a biblioteca e informática.
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Problemas ainda presentes na infraestrutura: ➢ Quadras descobertas: atrapalham, pois alunos expostos ao sol têm dor de cabeça e na época da chuva ficam presos em sala e fazem bagunça; ➢ Segurança; ➢ Salas cheias • Problemas ainda presentes na relação professor-aluno: ➢ Falta de comunicação; ➢ Desrespeito entre alunos, alunos e professores. • Problemas ainda presentes em relação às aulas/aprendizagem: ➢ Professores não entendem as dúvidas dos alunos e não conseguem explicar; ➢ Alunos não entendem a matéria e professor não explica novamente; ➢ Indisciplina dos alunos; ➢ Ausência de professores: sem conteúdo, no final do ano tem prejuízo na aprendizagem;

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	➢ Professores desinteressados: não sabem ou não querem dar aula; ➢ Aulas: sem sentido, professores não mostram sentido na aula que dão; ➢ Professor não se coloca como autoridade na sala; ➢ Professores e alunos não veem sentido no processo ensino-aprendizagem: todos perdem; ➢ Aluno não vê sentido na escola; ➢ Professor falta: aluno gosta de não ter aula • Melhorias: conquistas da CPA ➢ Em algumas escolas, a falta de professores foi reduzida ou resolvida; ➢ Algumas escolas já tiveram a quadra coberta; ➢ Biblioteca e sala de informática já estão funcionando em algumas escolas; ➢ Mudanças em algumas coisas materiais: na infraestrutura. Alunos e professores ainda não mudaram. ➢ Fazer a escola se parecer com escola; ➢ Unir pais, professores; ➢ Ajudar os alunos; ➢ Fez a escola se juntar para resolver os problemas para melhorar aprendizagem do aluno; ➢ Mudanças na escola e nos alunos que participam

Continua

Quadro II – Resumo dos encontros no que se refere à pactuação da qualidade da escola.

ENCONTROS	Pré - Categoria Pactuação da qualidade da escola
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Potencialidades da CPA: ➢ CPA: ajuda a resolver problemas internos – escola resolver seus próprios problemas; ➢ Ações para resolver problemas de indisciplina; ➢ CPA: organizar-se para cobrar do poder público o que precisa ser melhorado e que depende dele • Boa escola: existe respeito entre as pessoas (alunos-alunos-professores-alunos); ➢ Ensino de qualidade, professor tem interesse de ensinar e ajuda aluno a ter bom aprendizado; ➢ Boa infraestrutura e bons materiais; ➢ Aulas mais significativas; ➢ Aluno: respeita professor e o que ele tem pra ensinar ➢ Interação entre professores e alunos ➢ Alunos se conscientizem por meio do bom ensino e da postura dos professores; ➢ Tem bom ambiente para trabalhar e estudar: aluno tem ânimo de ir, aprende com prazer, gosta de aprender; • A boa escola tem bons professores: ➢ Ensina de verdade e não é apenas legal: alunos podem perceber a importância do ensino; ➢ Competentes, mais organizados, não estão na sala só por obrigação; ➢ Tem tempo, disponibilidade para tirar dúvidas ➢ Despertam o interesse dos alunos; ➢ Professores trabalham em conjunto; ➢ Professores e alunos conscientes de seus papéis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

ENCONTROS	Pré - Categoria Participação estudantil
I ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Capacidade para exercitar o trabalho coletivo. • Indícios de auto-organização: ➢ Escolha de líderes: coordenar, orientar, sistematizar e instigar os demais para realizar as atividades propostas; ➢ Diferentes organizações para realização das atividades ➢ Cumprimento das tarefas em pouco tempo; • Desenvolvimento das atividades: ➢ Diferentes possibilidades para responder à atividade proposta; ➢ Posicionamento na busca de soluções para os problemas individuais e coletivos; ➢ Exercício da relação eu/outro.
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Modalidades de Participação: ➢ Ativa/Consciente: participa das reuniões da escola, entende os objetivos da CPA e foi ao encontro para discutir questões relacionadas à escola. ➢ Manipulada/Bom aluno: boas notas, participa em sala, bom comportamento, escuta opinião e sabe respeitar ➢ Passiva: estudantes são escolhidos para participar da CPA para melhorar comportamento, ➢ Burocrática/Imposta: estudantes não participavam da CPA, mas foram escolhidos para o encontro – atender à demanda de representação de todos os segmentos

Continua

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

ENCONTROS	Pré - Categoria Participação estudantil
ENCONTRO SETORIAL DE CPAS	• Avaliação das dificuldades de participação/representação: ➢ Dificuldade de dialogar com os outros alunos que não fazem parte da CPA; ➢ Representados não gostam de participar e acham que é bobeira; ➢ Representados entendem que participar na CPA é para dedurar os alunos; ➢ Falta de diálogo com a direção; ➢ Ações tomadas pela escola não levam em consideração a discussão/opinião dos alunos; ➢ Demora em resolver os problemas: aluno desanima. • Importância do encontro: ➢ Troca de opiniões entre os alunos; ➢ Contato com a realidade de outras escolas; ➢ Fortalecimento dos alunos.
II ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Modalidades de Participação: ➢ Ativa/Consciente: participa das reuniões da escola, entende os objetivos da CPA e foi ao encontro para discutir questões relacionadas à escola. ➢ Burocrática/Imposta: estudantes não participavam da CPA, mas foram escolhidos para o encontro – atender à demanda de representação de todos os segmentos • Reconhecimento da CPA como instância em que segmento estudantil pode participar: opinar/discutir/contribuir.

Continua

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

ENCONTROS	Pré - Categoria Participação estudantil
ENCONTRO DE NEGOCIAÇÃO	• Participação dirigida: utilizaram a palavra após falas de um profissional da escola e falaram superficialmente de aspectos que nos outros encontros debateram com propriedade.
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Alunos coordenadores: nervosismo para iniciar, dificuldade para aproveitar o objetivo do encontro; • Breve intervenção: coordenadores superaram o nervosismo inicial e demonstraram capacidade de articulação e mobilização para o diálogo • Indícios de auto-organização: capacidade de intervenção (levantamento de questões, explicação) ante os problemas apontados pelos colegas, retomada do foco da discussão; • Compreensão das instâncias de resolução dos problemas e das ações da CPA: papel da CPA não é ficar apontando o que é certo ou errado, problemas devem ser resolvidos. • Compreensão do papel de cada segmento, inclusive do poder público, na melhoria da escola; • Reflexão sobre dificuldade de representação: ➢ Alunos não gostam de participar; ➢ Retaliações, ameaças de alguns colegas; ➢ Dificuldade de conversar com os colegas sobre os problemas; ➢ Participar das reuniões para lutar pela qualidade da escola não é visto como algo importante;

Continua

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

ENCONTROS	Pré - Categoria Participação estudantil
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	➢ Na escola, há alunos que não acreditam e os que acreditam na CPA; ➢ Levar para a sala o que foi discutido na CPA: alunos não ouvem, não ligam; ➢ Falta comunicação entre os alunos: não gostam de ouvir, conversar sobre a escola; ➢ Representação parcial: alguns reconhecem e outros não; ➢ Participação de gestor, professor pode fazer aluno ficar com vergonha • Reflexões sobre condutas autoritárias: levam à exclusão, muitas vezes não são educativas ➢ Necessário disciplinar sem expulsar ➢ Ocorrência: ação disciplinadora sem sentido • Participação na CPA despertou necessidade de criação de grêmio: auto-organização estudantil • Necessidade de envolver mais alunos nas discussões para melhoria da escola: participação para além da representação, todo aluno participar, falar o que deseja. • Consciência do papel da CPA: possibilidade de discutir sobre os problemas, o que a escola precisa e tem, o que pode melhorar ➢ Ajuda estudante a ter mais responsabilidade e melhorar nos estudos; ➢ Aluno se envolve mais no funcionamento da escola; ➢ Possibilidade de lutar pelos direitos das pessoas.

Continua

Quadro III – Resumo dos encontros em relação à participação estudantil.

ENCONTROS	Pré - Categoria Participação estudantil
III ENCONTRO DE ESTUDANTES DAS CPAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS	• Importância da participação dos alunos na CPA: ➢ Aluno: sabe das coisas relacionadas aos alunos e professores; ➢ Problemas circulam rápido entre os alunos, muitas vezes professores e diretores nem ficam sabendo • Participação: capacidade de falar para os diretores, professores o que os alunos pensam e querem. ➢ Na CPA: clareza da responsabilidade de cada um no funcionamento da escola • Encontros de regulação: troca de ideias e experiências. • Antes dos encontros de regulação, algumas escolas escolhem alunos que falam melhor, que sabem se expressar: favoráveis a essa preparação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Identificamos, em todos os eventos, como os estudantes se envolveram no processo de discussão de aspectos diretamente ligados ao desenvolvimento de uma educação de qualidade e o tipo de participação nesta busca de qualidade educacional. A saber: contribuições dos estudantes no processo de melhoria da qualidade da escola; soluções apontadas por eles (contribuições dos demais segmentos da escola e do poder público local) para a melhoria da qualidade da escola; problemas que interferem na qualidade da educação relacionados às aulas/aprendizagem, relação professor/aluno, infraestrutura; problemas discutidos na CPA, mas que ainda não foram resolvidos; modalidades de participação.

Entendemos que os dados que emergiram da fase exploratória não evidenciaram a prática concreta da AIP na escola, mas revelaram conteúdos que nos ajudaram a entender culturas, contextos a que nos referimos ao longo do trabalho. Além de contribuir para caracterizar o contexto da pesquisa, de mostrar os esforços da política para possibilitar o envolvimento do estudante no processo de AIP, ajudaram-nos a selecionar, de acordo com os critérios levantados, três escolas que se mostraram como espaços profícuos de envolvimento/participação dos estudantes.

A seleção das escolas aconteceu mediante processo de triangulação de informações, qual seja, representação dos estudantes nos encontros oriunda da composição deles como membros efetivos da CPA; participação/envolvimento dos estudantes nas discussões realizadas nos encontros e não apenas participação burocrática (fazer-se presente em função de ter sido designado pela escola) e, por fim, indício, na escola, da existência de uma organização estudantil para além da CPA (evidências de que existia, na organização do trabalho pedagógico da escola, cultura de envolvimento dos estudantes para além das aulas).

Assim, em outubro de 2009, após cruzamento das três listas de frequência dos três primeiros encontros (I encontro de estudantes, encontros setoriais e encontro por segmentos), definimos o primeiro critério que orientou nosso contato com as escolas, qual seja "ter sido representada por alunos, tanto nos encontros voltados apenas para o segmento estudantil como nos encontros com todos os segmentos".

Fizemos contato com as escolas representadas nos eventos no intuito de confirmarmos a participação oficial dos estudantes na composição da CPA da escola. Esse contato foi feito, inicialmente, por telefone e, após explicarmos quem éramos e nossos objetivos, tentamos marcar uma visita às escolas. Segundo Gil (1999), a entrevista por telefone foi aceita, mais recentemente como procedimento adequado para pesquisa em ciências sociais, por apresentar as seguintes vantagens: possibilidade para agendar o momento mais apropriado para realização de um contato mais específico com maior rapidez e custo mais baixo, além de facilidade na seleção da amostra.

Com esse levantamento, constatamos que, até o início do 2º semestre de 2009, vinte e quatro (24) EMEFs, mesmo vivenciando uma política de AIP instituída na Rede e

enviando estudantes para encontros organizados por essa política, não tinham, de fato, na composição de sua CPA, o segmento dos estudantes ou tinha feito a escolha, mas não havia conseguido o envolvimento mais direto dos estudantes.

Tal realidade veio a se confirmar nas falas que apareceram nos diferentes encontros, pois, estudantes sinalizaram que haviam sido escolhidos para participar na véspera ou na semana que antecedia ao evento organizado pela política de AIP, para discutir questões voltadas ao processo de avaliação vivenciado pelas escola. As falas a seguir ilustram essa realidade:

> Só tivemos uma reunião da CPA para apresentação e discussão de questões/opiniões para melhorar a escola. Precisamos divulgar melhor o que é a CPA, por enquanto, nenhum aluno nos procurou. (*Alicia, Martino e Pedrito*[14]*, 8º ano, EMEF G, Reunião Setorial/NAED Azul, 19/08/2009).*
>
> A diretora chamou os alunos e perguntou quem queria vir e eu aceitei para ver o que era (*Lucíola, 7º ano, EMEF/EJA K*, *Reunião Setorial/NAED Azul, 19/08/2009*).
>
> Era um passeio e eu aceitei. Vi escrito CPA, bairro Paineiras, pedi para minha mãe, ela deixou e resolvi ver o que era *(Filemon, 7º ano, EMEF/EJA K, Reunião Setorial/NAED Azul, 19/08/2009*).
>
> ***
>
> A primeira reunião da CPA só aconteceu ontem por falta de profissionais. (*Aluna I, EMEF A, Reunião Setorial/NAED Verde, 20/08/2009*)
>
> Esse ano eu não sabia, não participei de nenhuma reunião. (*Aluno II, EMEF D, Reunião Setorial/NAED Verde, 20/08/2009*)
>
> Não sei de nada, comecei a participar esse ano, mas não fui em nenhuma reunião, só nessa (*Aluna III, EMEF C, Reunião Setorial/NAED Verde, 20/08/2009*)
>
> ***
>
> *Coordenadora*: todo mundo aqui faz parte da CPA?
>
> Um número significativo (mais da metade da sala) manifestou que não. Alguns falaram que foram convidados para ir ao encontro pela diretora, outros pela OP e, como ficaram curiosos para saber o que ia acontecer e também para ir à Unicamp, aceitaram o convite.
>
> *(Encontro de CPA por segmento, 06/10/2009)*

Como intentávamos analisar as condições favorecidas pela AIP, para que os estudantes se envolvessem com o processo de qualificação da escola, então, do conjunto de 44 escolas, excluímos as 24 que, mesmo depois de um ano e meio, não tinham conseguido

[14] Os nomes de alunos que aparecem no trabalho são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

envolver os estudantes, ainda que formalmente, nos espaços destinados a essa participação. Nesse momento, o segundo critério utilizado para a escolha das unidades escolares foi a "adequação a um dos princípios da AIP", qual seja, possibilitar que todos os segmentos, inclusive o estudantil, fossem representados na CPA, espaço de discussão e qualificação dos problemas relacionados à escola.

Durante os eventos, registramos e gravamos o máximo de manifestações, falas, aspectos apontados pelos estudantes. Constatamos que algumas escolas, ao mesmo tempo em que mantiveram um grupo de estudantes nos diferentes eventos, agregaram novos. Outro aspecto que nos chamou atenção foi que esses estudantes que se mantiveram de um ano para outro, nos diferentes eventos, destacaram-se na participação, pois, em todos os encontros observados, fizeram uso da palavra para analisar, criticar e fazer proposições em relação à escola que estudavam. Assim, definimos como terceiro critério selecionar escolas em que os estudantes "nos encontros organizados pela política se envolveram para além do aspecto burocrático (estar presente por ter sido designado), mas se envolveram efetivamente nas discussões propostas".

Após contato[15]com essas 20 escolas, identificamos 14 com envolvimento efetivo de alunos nos encontros da política e, dessas, 06 afirmaram que além de estudantes participando da CPA, a escola tinha ou teve grêmio e que, por meio dessa organização, os estudantes exercitavam o princípio da participação. Dessas 06, uma declarou que o grêmio se organizou após envolvimento dos alunos com as discussões propostas pela CPA e outra afirmou que a escolha dos alunos para a CPA fortaleceu o histórico de participação de alunos na escola, pois esta além do grêmio contava também com a assembleia de estudantes. Outra escola, no conjunto das 14, informou que existia um projeto para implantação de um conselho de alunos, que se desenvolveria diretamente ligado à formação do aluno, para participar inclusive da CPA.

Entendemos que climas democráticos podem se constituir como elementos favorecedores do envolvimento/participação dos estudantes no processo de qualificação da

[15] Os contatos foram feitos, inicialmente, por telefone e, posteriormente, mediante autorização da pessoa responsável (Orientadora pedagógica - OP e nas escolas que estavam sem OP com a diretora ou com a vice) por e-mail. No e-mail, explicamos detalhadamente o objetivo do contato, a intenção da pesquisa e perguntamos se na escola tinha grêmio ou outra instância de participação/organização dos estudantes.

escola. Com base nessa premissa, definimos como quarto critério a existência na escola de outras instâncias possibilitadoras da organização/participação estudantil que não se restringisse à CPA, mas que indicasse clima favorável ao diálogo com o princípio proposto pela AIP, qual seja participação do estudante nas questões relacionadas à escola.

De posse desse dado, fizemos contato com as 06 escolas para explicar nossa pesquisa e buscar autorização para inserção nas mesmas. Dessas 06, tivemos a autorização de três para a realização da observação, duas justificaram que o grêmio havia sido desativado, pois os alunos tinham saído da escola e os outros não demonstraram interesse. Essas mesmas escolas também alegaram que inclusive a participação dos estudantes na CPA, no momento (outubro de 2009), estava bem flutuante, pois haviam feito a seleção dos alunos, enviado para os encontros, mas não estavam conseguindo envolvimento significativo deles *(Registros em diário de campo/Outubro, 2009).*

Outra escola elucidou que não estavam acontecendo reuniões do grêmio, pois a professora responsável estava de licença e, além disso, as alunas convidadas para compor a CPA, eram novatas e ainda não entendiam direito o processo. Dado esse confirmado em diálogo com algumas estudantes:

> A gente começou tem pouco tempo, duas semanas, a gente fazia parte do grêmio estudantil, aí convocaram o grêmio pra fazer parte da CPA. Só que por enquanto, a gente não tem muito espaço. Nossa escola é mais ou menos assim, é cada um por si e Deus por todos. (*Brígida)*
>
> Tinha mais duas meninas no grêmio, eram seis meninas. Elas saíram porque não estavam mais aguentando a professora coordenadora. Ela não deixava a gente fazer nada. (*Ivonete)*
>
> Ela (professora) queria mandar no grêmio. Agora, ela tá de licença e o grêmio não tá funcionando direito. (*Brígida)*
>
> Assim, o grêmio era nosso e ela que queria mandar, dar as ideias. (*Edivirges)*
>
> É, o grêmio é de aluno, então o que a gente pensa é relacionado a escola, mas como aluno. Você vê o aluno de 10, 12, 13, 14 anos, a gente pensa na escola, mas elas não aceitam as ideias. (*Miroca)*
>
> *(Entrevista, representantes de alunos na CPA, EMEF A, NAED Branco, novembro 2009)*

Assim, isolando a variável "*intransigência da unidade escolar*", selecionamos as escolas para a realização da observação intensiva e maior aproximação do fenômeno.

Em síntese, os critérios indicados abaixo nortearam nossa entrada em 03 unidades de ensino, que, em tese, se apresentaram como favorecedoras da participação estudantil:

- Ter sido representada por alunos, tanto nos encontros voltados apenas para o segmento estudantil como nos encontros com todos os segmentos;
- Ter se adequado a um dos princípios da AIP: ter de fato estudante participando das reuniões de CPA na escola e não apenas ter enviado alunos para os eventos organizados pela política de AIP;
- Estudantes, nos encontros organizados pela política, terem se envolvido para além do aspecto burocrático (estar presente por ter sido designado), mas terem participado efetivamente das discussões propostas.
- Ter evidenciado clima favorável à participação estudantil: existência na escola de outras instâncias de participação, para além da CPA, mas que indicasse clima favorável ao diálogo com o princípio proposto pela AIP, qual seja, participação do estudante nas questões relacionadas à escola.
- Ter aceitado a observação.

Ao longo do percurso, reconhecemos que os alunos entrevistados tiveram voz e se posicionam sobre a qualidade da escola em que estudavam e onde desejavam estudar. Entretanto, paralelo ao conhecimento da visão de qualidade que eles tinham da escola, foi fundamental compreender como a escola possibilitava essa participação e quais eram as estratégias que eles construíam para discutir o projeto de formação desenvolvido pela escola. Em síntese, buscamos entender como a política de AIP favoreceu ou não para que os estudantes pudessem expressar sua posição sobre aspectos que afetam a vida da escola e, principalmente, como a escola, regulada por essa política, se organizou para possibilitar essa participação/formação.

As unidades escolares por nós selecionadas foram nomeadas como EMEF: Alfa, Beta e Delta. Apresentaremos, a seguir, as escolas selecionadas para a observação, as técnicas utilizadas na coleta dos dados e o seu tratamento.

3.3. As Escolas para a Realização da Observação Intensiva e as Técnicas de Coleta dos Dados

Após dois anos (2008 e 2009) de observação dos encontros organizados pela política de AIP, definidos, neste estudo, como cenários propícios ao envolvimento dos estudantes no processo de discussão sobre a qualidade da escola, fizemos uma inserção no ambiente de três escolas que experimentavam tentativas de avaliação institucional participativa e que apontaram indícios de clima democrático favorecedor à participação dos estudantes. A realização da pesquisa de campo, nas três escolas, abrangeu o período de novembro de 2009 a junho de 2011.

A escolha das EMEFs Alfa, Beta e Delta para realização do estudo qualitativo de cunho etnográfico se pautou nos critérios descritos no item 3.2. Vale destacar que, em relação ao critério "*ter evidenciado clima favorável à participação estudantil*", as EMEFs tiveram as seguintes especificidades:

- Alfa: havia, por meio de um professor em diálogo com a gestão, um projeto de implementação do Conselho de Alunos.
- Beta: apresentava em seu histórico clima democrático de participação estudantil com a prática da realização da Assembleia e do Grêmio Estudantil.
- Delta: estudantes sentiram necessidade de organizar um conselho de alunos, espaço que fosse só deles, onde pudessem discutir longe dos adultos os problemas e ajudar a melhorar a escola *(Depoimento dado por Anuska, estudante da EMEF Delta em conversa com a pesquisadora no encontro setorial de CPA, 2009. Registro em Diário de Campo).*

Após a seleção das três unidades de ensino a serem estudadas, no final de 2009, ao longo do ano de 2010 e primeiro semestre de 2011, inserimos-nos nas escolas Alfa, Beta e Delta para a observação *in loco* dos cenários que se mostraram, nos encontros de AIP, favorecedores da participação/inserção dos estudantes no processo de discussão sobre a qualidade da escola.

Entendemos que a observação, como técnica de coleta de dados, é fundamental para a pesquisa e desempenha papel imprescindível para captar diretamente os fatos observados sem qualquer intermediação. De acordo com André (2008), a observação deve incluir todo contexto que contribui para a compreensão do objeto em estudo seja ele cultural, social ou político. Nesse sentido, para apreender o dinamismo da vida da escola, é essencial estudá-la em sua dimensão institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e sociopolítica ou cultural (ANDRÉ, 2008).

Segundo Vianna (2007, p.14), para a observação ter significado científico, "deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados". Sendo que a realidade observada deve ser registrada de forma minuciosa e descrita de maneira detalhada, causando, ao leitor, a sensação ao de ter estado no local, além de possibilitar análises futuras e melhor elaboração do relatório final. Durante o ano de 2008 a 2011, foram realizadas 213 horas de observação, conforme especifica o quadro a seguir:

Quadro IV – Demonstrativo do total de observações realizadas por encontros e escolas

OBSERVAÇÕES REALIZADAS	
ENCONTROS OBSERVADOS – FASE EXPLORATÓRIA	***Horas de Observação***
Reuniões de planejamento do I Encontro de Estudantes das CPAs (1º semestre/2008)	12 horas
I Encontro de Estudantes (agosto/2008)	3 horas
Encontro Setorial de CPAs - organizados por NAEDs (2009)	14 horas
Encontro de CPAs por segmentos (2009)	9 horas
Encontros de Negociação (2010)	16 horas
Encontros de CPAs por segmentos (2010)	9 horas
Total de horas observadas na fase exploratória	**63 horas**
ESCOLAS OBSERVADAS	***Horas de Observação***
EMEF Alfa	60
EMEF Beta	50
EMEF Delta	60
Total de horas observadas nas escolas	**170 horas**
Total de horas observadas nas duas fases da coleta de dados	**233 horas**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao entrarmos nas escolas, buscamos sempre respeitar a dinâmica das instituições e, inicialmente, observamos as reuniões de CPA buscando identificar como os alunos utilizavam os espaços da CPA e como a CPA entendia a sua participação.

Mais uma vez, reafirmamos que a CPA é entendida, neste trabalho, na configuração da política de AIP, como um dos espaços detentores de possibilidade de participação para construção da qualidade educacional. Vale ressaltar que ela não garante de fato que a participação aconteça de forma democrática, mas seu princípio a coloca como possibilitadora.

Além da CPA, como objetivávamos identificar como acontecia essa participação; como a escola entendia/convocava/liberava os estudantes para participar; como eles participavam quando estavam nas instâncias que têm esse princípio, como era o caso da CPA; e como levavam os outros alunos a participar no sentido de contribuir com a discussão da qualidade da escola, optamos por observar a dinâmica da escola e, assim, enxergar o aluno nessa dinâmica.

Nesse contexto, as observações aconteceram:

- Em espaços abertos, como pátio, quadra, refeitório, sala de professores, biblioteca.
- Sala da gestão.
- Reuniões de planejamento: OP e professores.
- Em momentos de recreio.
- Reuniões do Grêmio, do Conselho de Alunos.
- Em algumas aulas indicadas pela diretora, OP e com o consentimento prévio dos professores responsáveis:
    - Aulas de educação física, das três escolas, com prévio consentimento das professoras, OPs e, de diretoras.
    - Na escola Alfa, aulas do professor de matemática em turmas do 6º ao 9º; aulas essas que foram utilizadas para discussão e escolha do representante de sala e aulas de artes, com uma professora que faz parte da CPA.

- Na escola Beta, observamos aulas dos professores de inglês e de matemática.
- Na escola Delta, observamos aulas dos professores de matemática, português, ciências e história.

- Na escola Alfa, também acompanhamos o ensaio da fanfarra, reunião dos alunos para planejamento do projeto desafio jovem cientista desenvolvido pela Unicamp.

Ao olharmos o movimento da escola, no sentido de compreender as condições e potencialidades da participação dos estudantes, não nos restringimos apenas aos estudantes que diretamente participavam da política de AIP como representantes de alunos na CPA, mas dialogamos e, especialmente, observamos alunos que não faziam parte da CPA, mas eram representados por seus colegas.

Aparentemente, nosso trabalho oscilou entre a participação voltada à CPA e a participação na escola, como se tivéssemos uma indefinição de foco. Entretanto, para além dessa aparente confusão, optamos por olhar, inicialmente, o movimento dos estudantes via CPA por considerarmos que, se a AIP orienta a participação por representação, a escola, por sua vez, reage ou não a essa participação.

Em termos concretos, acreditamos que tanto as observações realizadas nos encontros organizados pela política de AIP, como as realizadas a partir da permanência nas escolas possibilitaram-nos entender como os 299 estudantes entrevistados percebiam ou não sua participação na escola e quais condições tinham para contribuir com o processo de pactuação e construção de uma escola de qualidade, foco central da AIP.

Ao longo das observações nos espaços mais livres e aulas de educação física, era comum os alunos se aproximarem para conversar e tentar entender o que estávamos fazendo nas escolas. Geralmente, explicávamos e iniciávamos com eles uma conversa informal sobre o cotidiano da escola, seus problemas e a AIP/CPA. Era comum, também, os alunos da CPA, em reuniões, encontros e conversas informais, reclamarem das dificuldades para se fazer representar, ou seja, discutir com os demais colegas aspectos relacionados à vida da escola. As falas abaixo exemplificam tal realidade:

> Praticamente, a gente não consegue conversar com os colegas que não são da CPA, porque tem alguns alunos que são bagunceiros e aí esses bagunceiros ficam falando assim 'ah, você é da comissão, vou pegar você lá fora, vou mandar te bater'. É, eles xingam, xingam a gente de filho da p., xingam a mãe. *(Danila)*
>
> Muitos alunos acham que ficar depois da aula é sem graça, porque eles não veem a hora de sair da escola, de tocar o sinal pra eles sair correndo. Aí eles não gostam de ficar depois da aula, mas quando fala que tem encontro da CPA, eles querem ir na reunião, mas depois do encontro eles não aparecem mais. Não acham que é importante participar das reuniões para lutar pela escola de qualidade. *(Ferdinando)*
>
> É, tem alunos que não querem a gente, mas a gente não está aqui por conta desses alunos, a gente está aqui porque tem alunos que quer que a gente representa eles. Na escola, tem o grupo quer que a gente representa e tem o grupo dos que não querem, que são os bagunceiros, são os que ameaçam. *(Osnilda)*
>
> *(Encontro de CPA por segmento, 06/10/2009)*

Nesses diálogos, percebemos que a observação intensiva, o contato com a dinâmica da escola, com os estudantes, com as reuniões de CPA, não eram suficientes para compreender, de fato, como a política participativa, via escola, alcançava, possibilitava e contribuía para a formação dos estudantes em seu todo, sem se restringir à CPA.

Essa dúvida e o cruzamento com as queixas dos representantes de alunos nas reuniões de CPA, sobre as dificuldades para se fazer representar e discutir com os demais colegas as questões abordadas nas reuniões e nos encontros em geral, nos instigaram a conversar com estudantes que não faziam parte da CPA, ou seja, os representados. Assim, além das observações, com registro em diários de campo, realizamos entrevistas com os estudantes, organizados em pequenos grupos[16].

Para Ludke, a entrevista,

> [...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sob os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita, pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e intima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta. (LUDKE, 1986, p. 34).

[16] Vale ressaltar que a entrevista em pequeno grupo não é tratada neste trabalho como sinônimo de grupo focal, pois entendemos que grupo focal é um método de coleta de dados que demanda do pesquisador utilização de mais de um recurso para gravar a entrevista e a ajuda de outras pessoas para auxiliar a captar as sensações, reações, impressões dos grupos entrevistados.

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

Entrevistamos, inicialmente, os sujeitos diretos de nossa pesquisa: estudantes das três escolas observadas. A escolha dos estudantes, para entrevistas nos grupos, procurou garantir que entre eles estivessem representados:

- Estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental[17];
- Os que participavam e os que não participavam das CPAs;
- Os que, no decorrer das observações, ao dialogarem informalmente com a pesquisadora, revelaram maior ou menor proximidade com as atitudes e opiniões relacionadas aos problemas vividos pelas escolas[18].

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

As entrevistas que compõem a base de dados desta pesquisa foram efetuadas em pequenos grupos. A opção pelos pequenos grupos se deu após a realização de três pilotos:

- Na EMEF Alfa, entrevistamos os estudantes em pequenos grupos, com 05 alunos por grupo: quase todos responderam aos apontamentos, conversaram

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

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

entre si, concordaram e discordaram das respostas dos colegas, estabelecendo, assim, um diálogo.

- Na EMEF Beta, entrevistamos individualmente: 05 alunos, dois representantes da CPA e 03 que não faziam parte da CPA, e constatamos que eles se sentiram tímidos, restringiram-se a responder sinteticamente às perguntas.
- Na EMEF Delta, realizamos a entrevista coletivamente[19] numa classe de 8º ano: na sala com todos os alunos, o foco de atenção foi mínimo, aproveitaram o momento para fazer gracinhas e transformaram as perguntas em piada. Constatamos que esse contexto não favoreceu a coleta de informações. Além disso, em duas escolas, as OPs alertaram sobre a dificuldade em conseguir horários para dialogar com todas as classes, pois teríamos que negociar com os professores.

A partir da definição das entrevistas nos pequenos grupos, realizamos nas três escolas 42 grupos, sendo um total de 299 estudantes, com a seguinte organização:

- EMEF Alfa: 15 grupos, com uma média de 04 a 07 alunos por grupo, perfazendo um total de 98 estudantes.
- EMEF Beta: 14 grupos, com uma média de 03 a 07 alunos por grupo, perfazendo um total de 98 estudantes.
- EMEF Delta: 13 grupos, com uma média de 5 a 10 alunos por grupo, perfazendo um total de 103 estudantes.

A definição dos estudantes se pautou no critério de aceitação em participar da pesquisa. Para isso, inicialmente, tivemos a autorização dos professores, em sala ou aula de educação física, para apresentar nossos objetivos e fazer o convite para participar dos grupos. Anotamos os nomes dos estudantes que concordaram e os organizamos em grupos, depois marcamos dia, horário e local em um dos espaços da própria escola. No dia agendado, retomamos os objetivos e apresentamos as seguintes questões norteadoras:

[19] Conseguimos realizar a entrevista com a classe na escola Delta em um dia que tinham faltado alguns professores, não tinha como cobrir a falta e, por isso, fomos autorizada a ficar nas classes dos 8º anos no horário que estavam sem aula.

- Como é a escola em que estudam e, se pudessem modificar alguma coisa, como seria a escola em que gostariam de estudar?
    - A partir dela, os estudantes eram instigados a mostrar como percebiam a escola, os aspectos positivos, seus problemas e possíveis soluções. Ao responderem a essa questão, os alunos evidenciavam como entendiam/percebiam os problemas da escola e como seria a escola de qualidade para eles.
- Na escola, há alguma organização, grupo, espaço, momento em que os alunos podem discutir suas ideias, reclamar, dar sugestões para melhorar a escola?
    - Eram instigados a mostrar como entendem a participação, onde acontece, como acontece, a questão da representação, relação com a CPA.

Para os estudantes da CPA, além das questões acima acrescentamos:

- Como foram escolhidos para participar da CPA?
- Como acontece essa participação?
- O que tem significado participar desses processos de discussões sobre a escola?
- Quais as principais dificuldades para acontecer essa participação?

As entrevistas, em sua maioria, foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal, 07 não foram gravadas por problemas na bateria ou na memória do gravador, essas foram registradas, à medida que as respostas eram dadas.

A entrada de um elemento estranho na escola, conversando e entrevistando os alunos gerou certa curiosidade nas pessoas que vivem o cotidiano da escola, e era compreensível o desejo de entender nosso trabalho ali. Assim, ao longo das observações, estabelecemos diálogo com profissionais diversos e em diferentes espaços das escolas. Nesses momentos, realizamos entrevistas informais dos aspectos observados e apontados pelos alunos, bem como, a concepção deles sobre a importância dos alunos participarem das discussões da qualidade da escola. Essas entrevistas foram registradas no diário de

campo, seguidas de impressões da pesquisadora. Realizamos, nas três escolas, entrevistas informal/registro com os seguintes profissionais:

- EMEF Alfa: membros da CPA – 01 mãe, a OP, 02 funcionárias/ profissionais que não são da CPA – 08 professores e 02 funcionárias.
- EMEF Beta: membros da CPA – 01 pai, a OP e 01 funcionária/ profissionais que não são da CPA – 06 professoras e 02 funcionários.
- EMEF Delta: membros da CPA – 02 mães, 01 professora, 02 funcionárias, 01 vice-diretora/ profissionais que não são da CPA – 06 professores, 02 funcionários.

Ponderamos que a concepção dos profissionais da escola é reveladora de como as instituições concebem o estudante, como entendem o processo de AIP e, principalmente, como contribuem para que aconteça de fato a participação dos estudantes e demais segmentos nos processos de discussão dos problemas e possibilidades de a escola realizar um trabalho de qualidade.

Além da entrevista com os estudantes, das entrevistas informais, entrevistamos, a partir de um roteiro semiestruturado:

- EMEF Alfa: diretora, OP, professor responsável pelo Conselho de Alunos.
- EMEF Beta[20]: orientadora pedagógica.
- EMEF Delta: OP, vice-diretora e professora que, em 2010, fez a articulação dos trabalhos da CPA após aposentadoria da OP.

A escolha pela entrevista com diretora e vice justifica-se por terem sido apontadas pelos alunos como pessoas que possibilitavam ou não o diálogo com eles e, além disso, por entendermos que esses sujeitos são sujeitos essenciais à democratização das relações na escola, aspecto essencial à pactuação/negociação; com as orientadoras pedagógicas por serem as pessoas responsáveis, segundo as diretrizes da AIP, pelo apoio e articulação dessa política nas escolas, e com os professores por apresentarem, no período da observação, movimento favorável à consolidação da participação dos estudantes na

[20] No período em que marcamos a entrevista com a diretora, ela sofreu um acidente e teve que se afastar da instituição por um período. Em 2011, quando retomamos contato, havia mudado a equipe gestora. Em 2012, após a qualificação, retomamos contato para a realização da entrevista, mas não foi possível realizá-la.

escola/CPA. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, transcritas.

Optamos pela utilização da análise documental, observação e entrevistas por acreditarmos que a multiplicidade dos instrumentos pode colaborar para análise mais profunda da realidade. Nesse sentido, a investigação privilegiou técnicas qualitativas de coleta dos dados e, a partir delas, buscou mostrar os aspectos, positividades e desafios dos alunos participarem dos processos de pactuação da melhoria da escola em que estudam.

3.4. Tratamento dos Dados

Para Gomes (2008), a organização e o processamento dos dados constituem a fase mais complexa da pesquisa. Por meio dela, é possível compreender o contexto produtor dos dados, as razões que levaram os sujeitos a se expressar da forma como o fizeram durante as observações, entrevistas e, principalmente, entender as condições em que acontecem ou não, o objeto investigado (MINAYO, 2005).

Para o tratamento dos dados, respaldamos-nos em orientações de Gomes (2008) e Saul (1998) e realizamos os seguintes procedimentos:

- Inicialmente: reunimos e classificamos todo material coletado;
  - Transcrevemos as entrevistas gravadas, organizamos as observações registradas no diário de campo e as entrevistas informais.
- Posteriormente, avaliamos a qualidade do material coletado:
  - Observamos se os dados eram suficientes para a análise,
  - Fizemos a revisão das anotações e transcrições, verificando, assim, se havia necessidade de retornar ao campo para possíveis esclarecimentos e, principalmente, se os dados possibilitavam discussão sólida e estabelecimento de conclusões.

De acordo com Gomes (2008, p.189), "é uma norma prática na abordagem qualitativa considerar que o material construído no campo está suficiente quando se percebe que as ideias acerca das questões da pesquisa começam a se repetir".

- Por fim, elaboramos as estruturas de análise:
  - Realizamos a leitura, compilação e organização dos dados por eventos, escolas e sujeitos entrevistados.
  - Identificamos aspectos comuns que emergiram das falas dos sujeitos, a partir do que os dados revelaram e objetivos do estudo.
  - Agrupamos os depoimentos, consensuais ou não, em torno de aspectos comuns destacados das falas dos sujeitos.
  - Levantamos ideias centrais emergentes da análise dos trechos dos depoimentos agrupados.
  - Levantamos núcleos temáticos a partir de análise das ideias centrais organizadas após leitura, classificação e agrupamento dos trechos dos depoimentos.
  - Fizemos a síntese das principais tendências evidenciadas em torno de categorias amplas, retiradas dos depoimentos: origem social; qualidade educacional; empecilhos à qualidade educacional; participação dos estudantes na CPA/AIP; participação dos estudantes na escola (para além da CPA) e empecilhos à participação dos estudantes na organização do trabalho pedagógico da escola e na CPA.
  - Do conjunto dos dados, buscamos discutir: a participação; as insuficiências da participação estudantil no processo de AIP; a visão e a organização dos sujeitos envolvidos nesse processo e sua possibilidade para a construção da escola/educação de qualidade. Essas temáticas emergiram das sucessivas leituras, classificação, seriação e agrupamento dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

Vale frisar que os nomes que aparecem no trabalho referem-se a estudantes do 6º ao 9º ano, crianças e adolescentes de 11 a 17 anos, que contribuíram diretamente com o estudo em tela. Os adultos, profissionais e famílias que foram entrevistados apareceram identificados com sua profissão/função (ex: OP, diretora, professor, funcionário, mãe, avô). A opção por evidenciar a voz dos estudantes respalda-se na ideia de que:

> [...] a criança [adolescente] não só apresenta sua visão de mundo, mas a materializa. Ela produz cultura porque estabelece relações em seu processo de produzir-se humana, isto é, a produção de sua própria existência desencadeia a produção cultural da criança. É com esta criança [adolescente] – alguém diferente de nós, professores-pesquisadores-adultos – que estabelecemos trocas, ouvimos, falamos, aprendemos e ensinamos. (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 37).

Instigar os estudantes para se envolver no processo de qualificação da escola é, além de valorizar climas democráticos, abrir possibilidades de participação desse segmento e também contribuir com auto-organização (PISTRAK, 2003) desses em uma perspectiva de negar a tutela demasiada dos professores/profissionais sob seu processo formativo. Isso não significa negar a importância da figura do professor/profissionais, mas compreender que, para garantir a organização dos estudantes em torno das suas responsabilidades, é necessário que seja viabilizada a esses a oportunidade de se auto-organizarem em torno de tarefas e deliberações que englobam a realidade da escola da qual fazem parte.

Nessa perspectiva, entendemos que a AIP, no formato apresentado neste trabalho, tem se constituído como uma das iniciativas que se apoiam em processos democráticos que ensejam movimentos de participação e engajamento de segmentos menos organizados, como é o caso dos estudantes.

No próximo capítulo, descreveremos a realidade das escolas observadas, buscando analisar como os estudantes entendem e percebem a instituição da qual fazem parte e, assim, refletirmos sobre as contribuições deste segmento no processo de pactuação da qualidade educacional.

CAPÍTULO IV - ADENTRANDO OS PORTÕES DAS ESCOLAS OBSERVADAS: o caso de três EMFs em estudo

"Os homens e as mulheres fazem a sua história, mas não fazem como a querem, fazem conforme as circunstâncias" (Marx)

O desejo de investigar as mudanças propiciadas pela AIP no processo educacional da escola fundamental, especificamente, no que se refere à participação dos estudantes nos processos de discussão e qualificação da escola, levou-nos a estabelecer contato com três escolas para realizarmos uma observação intensiva. Nesse momento objetivamos identificar, no conjunto das escolas da Rede Municipal de Campinas/SP, aquelas em que a participação estudantil se manifestou expressiva e investigar como os estudantes vivenciam a escola, seus problemas e a participação nela.

Para isso, neste capítulo, apresentamos as escolas observadas com a finalidade de nos aproximarmos da forma como os estudantes entendem e percebem a instituição da qual fazem parte, e a partir desta aproximação, refletirmos sobre as contribuições dos estudantes na construção da escola de qualidade.

Constatamos que estudos que se propõem a explorar as concepções e práticas do segmento estudantil na organização escolar, não raro, trazem superficialmente suas vozes, pois elas aparecem diluídas entre interpretações e discussões teóricas. Entretanto, muitas vezes,

> (...) nenhum destes termos parece adequado para descrever o mundo para o qual crianças e jovens têm de criar um sentido próprio e procurar adaptar-se. É porque são os adultos que conduzem a investigação e escrevem livros e artigos para revistas, o mundo dos adolescentes é, naturalmente, visto e descrito do ponto de vista dos adultos (MACBEATH, et al., 2005, p. 156)

Nessa perspectiva, a opção por esse formato de apresentação das escolas respalda-se na constatação de que os estudos sobre o lugar do estudante nos processos de qualificação da escola são apresentados, quase que em sua totalidade, pela via do adulto, ou seja, de seus profissionais, ora professores ora gestores (PARO, 1995; SANCHES, 2006; GARCIA,

2003; TERAHATA, 2004; AREDES, 2002; ANDREWS, 1999; SILVA, 2002), ou ainda, pela descrição do pesquisador.

Nesse propósito, as falas aqui expostas contribuíram para a compreensão de como os estudantes, quando convocados a discutir a qualidade da escola em que estudam, se posicionam ante os problemas por eles vividos. Apresentamos cada uma das três escolas observadas sob a óptica de diferentes alunos e profissionais, ou seja, sem nos restringirmos às pessoas que fazem parte da CPA. As falas, após sucessivas leituras flutuantes foram submetidas a uma análise de conteúdo do tipo classificatória e, posteriormente, agrupadas de acordo com a convergência de sentido.

Importa destacar que adentrar os muros das escolas selecionadas por nós, para realização da observação intensiva proporcionou-nos diferentes sentimentos/sensações. Dentre elas, podemos salientar que o contato com aqueles que são diretamente beneficiados e/ou prejudicados com as práticas educativa/deseducativa implementadas pelas instituições formais de ensino nos impulsionou a compreender melhor os limites postos à concretização de um projeto que se coloca em defesa da qualidade da educação, especificamente, da escola pública.

Além disso, o contato com instituições, que mesmo em meio a situações adversas, como baixo nível socioeconômico; condições sociais, culturais e geográficas precárias; rendimento do estudante aquém do esperado e do necessário à apropriação do conhecimento, nos levou a insistir na necessidade de lutar pela qualidade da escola onde se encontra a classe popular, princípio este presente na política de AIP da Rede de ensino estudada. Entendemos que a AIP se constitui como uma possibilidade de alargamento do olhar sobre os fatores que interferem positiva ou negativamente na qualidade do trabalho pedagógico desempenhado pelas escolas.

Este capítulo está subdividido em três partes, a saber: na primeira, descrevemos a Emef Alfa, mostrando o processo vivenciado por ela para a consolidação da participação estudantil no processo de AIP. Na segunda parte, apresentamos a Emef Beta, evidenciando sua trajetória na formação dos estudantes para a participação e a relação desta trajetória com a AIP. Na terceira parte, refletimos sobre como os estudantes da Emef Delta, em meio

às discussões da AIP, se organizaram para criar um espaço próprio para a participação de seu segmento.

Vale ressaltar que nas três escolas trabalhadas, procuramos sempre dar voz ao estudante, foco maior de nossa reflexão. Entretanto sabemos que a voz do estudante isolada na escola tem pouca relevância e, por isso, nosso olhar não se restringiu a este segmento, mas procurou captar na dinâmica da organização do trabalho desenvolvido pelas escolas, como os demais segmentos contribuem para a inserção dos estudantes no processo de pactuação da qualidade educacional.

4.1. Primeiro Caso em Estudo - a EMEF Alfa e a busca da consolidação da participação estudantil

4.1.1. A EMEF Alfa e os Sujeitos da Pesquisa

A EMEF Alfa localiza-se no Jardim Alfa 1, região sudoeste do município de Campinas, próxima ao Aeroporto, da Rodovia S. D e do Distrito Industrial. A escola atende alunos do próprio bairro e de mais sete bairros vizinhos, bairros esses que se encontram na periferia da cidade. De acordo com o Projeto Pedagógico - PP da escola, ela acolhe alunos pobres, sendo a maioria caracterizada como classe média baixa. Segundo a diretora (há 08 anos na escola), boa parte dos estudantes vive em famílias desestruturadas, se comparada com a configuração tradicional, ou seja, pai, mãe e filhos. A este respeito ela afirmou:

> Os alunos daqui são alunos da periferia. Que periferia? Porque tudo que não está no centro é periferia. São alunos pobres, mas não é um grau extremo de pobreza. Nós temos uma parcela de alunos extremamente pobres, mas a grande maioria é uma classe média bem baixa. As famílias não estruturadas, poucas crianças com famílias estruturadas, muitas crianças criadas só por mães ou por avós ou por tias. São crianças que têm pouco acesso à cultura, à diversão. Então, a grande diversão deles é a escola, a escola é tudo, é diversão, é cultura. (Diretora, EMEF Alfa)

Vale ressaltar que o conceito de cultura e diversão a que se refere a diretora está relacionado a uma concepção dominante de cultura idealizada como aquela oferecida pelos cinemas, museus, teatros, que, muitas vezes, fica restrita às elites (ARANTES, 1998), que podem pagar pela diversão que esta cultura possibilita. Enquanto a cultura/diversão da

periferia “do sistema capitalista acaba se tornando ainda mais periférica, seja porque não dispõe totalmente de novos meios de produção, seja porque lhe escapa a possibilidade de controle” (SANTOS, 2003, p. 39).

Ainda na concepção da diretora, eram alunos que quase não tinham acesso à cultura idealizada/dominante e com poucas opções de diversão tanto no bairro como condição de acessá-la em outros espaços oferecidos pela cidade. A esse respeito, assim se expressou a diretora:

> São vários bairros que rodeiam a escola, nenhum desses bairros tem estrutura pra esporte, estrutura de cultura, nada! Nada, nada! Poucas crianças frequentam o que a cidade oferece nesse setor de cultura e diversão, eles não vão, eles não tem acesso. Mesmo os que têm um pouquinho mais de condição financeira não têm esse hábito na família de ir ao cinema, de conhecer museu. Mas, ao mesmo tempo, são crianças extremamente curiosas, carinhosas e que gostam muito da escola. Isso é uma coisa legal, eles gostam muito da escola. (Diretora, EMEF Alfa)

Aqui fica nítido como a diretora se refere a uma cultura idealizada pela classe dominante como sinônimo de cultura possibilitadora de conhecimento. Contudo, entendemos que todo povo, independente da classe social, é produtor/consumidor de cultura, pois “tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em outra, chamamos de: cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Precisamos nos atentar para essas questões, pois, não raro, elas contribuem para acentuar a distância entre a cultura priorizada pela escola e as experiências e vivências produzidas/adquiridas por alunos, que, em função do seu capital econômico (BOURDIEU, 2001), tem um capital cultural considerado inferior ao capital cultural dominante (BOURDIEU, 2001). A discussão de qualidade educacional, na perspectiva de quem se coloca a favor das classes populares, passa, necessariamente por esta reflexão.

Para a diretora, a escola é uma referência no bairro, e as crianças têm com ela uma relação de pertencimento, e isso, na visão dela, está relacionado à maneira como a escola trata os alunos.

> A escola é uma referência aqui no bairro. Eles se sentem diferentes porque eles estudam aqui. Ficou meio uma grife do bairro que os que estudam na Alfa estão num nível, não um nível intelectual, acho que eles nem pensam isso, mas é uma

> escola mais bacana entre eles ali no bairro. Acho que isso está relacionado a essa sensação de pertencimento, de pertencer à escola, de ser dono da situação. Então, nós criamos uma situação em que o aluno tem muita proximidade, eles têm proximidade comigo, com alguns professores, eles tem proximidade com os funcionários. (Diretora, EMEF Alfa)

A fala da diretora retrata uma visão positiva dos estudantes em relação à escola, ainda que, aparentemente, sua concepção esteja relacionada ao senso comum, "acho que eles nem pensam isso [...]. Acho que isso está relacionado a essa sensação de pertencimento [...]", ou seja, ela não indicou nenhuma realização de estudo/investigação por parte da escola sobre a referida temática. Ainda na perspectiva dela, a Emef, no bairro, é valorizada principalmente pelos estudantes, e ocupa lugar significativo na formação deles.

4.1.2. A "Vida" nos Bairros onde Moram os Estudantes

O Projeto Pedagógico, ao descrever os bairros de origem dos estudantes, optou por romper com a maneira clássica de descrição com base na observação e relato dos educadores e decidiu dar voz, ou como registram no documento, "dar 'escrita', para nossos alunos, para que contem dos bairros em que moram. Onde moram e um pouco de quem são" (PP, 2009).

As informações sobre os bairros, registradas no PP, foram coletadas em atividade nas aulas de história de uma professora que, preocupada com a escrita dos alunos, realizava, desde 2006, a partir do 6º ano, um trabalho de sondagem de início de ano com base na história de vida deles e na descrição do bairro em que moravam. No documento, os nomes dos alunos foram retirados para garantir a sua não exposição, pois, segundo a OP, quando ela esteve numa das salas para explicar o porquê dos textos, um dos meninos a perguntou se ela iria denunciar o bairro dele (PP, 2009).

Essas informações não descrevem pontualmente a infraestrutura dos bairros, o comércio, o tipo de casas, mas trazem a percepção dos alunos sobre como são e como é a vida neles. Consideramos relevante trazer essa percepção, pois, de certa forma, essa opção pelo registro do PP pode sinalizar para uma concepção do lugar que o aluno pode ocupar na organização escolar. De acordo com o PP, assim se expressaram os alunos:

Alunos moradores do Jardim Alfa 01,

> "Não é muito legal porque não tem gente na rua e não tem nada para fazer além de ficar em casa jogando vídeogame e ir na Lan (house)".
>
> "Quando não tem nada para fazer eu e os meus colegas vamos para o Bosque procurar mulher para beijar".

Alunos moradores do Jardim Alfa 02,

> "Tem alguns campos para nós 'jogar' bola, mas tem um que está destruído, cheio de buraco e nos outros tem que pagar para jogar."
>
> "Embora seja um pouco chato, mora cada gatinho que você nem imagina. Lá onde eu moro se torna legal quando toda galera sai na rua ou se reúne pra dar uns 'rolé'(*sic*)".

Alunos moradores do Conjunto Alfa 03,

> "Os meninos não tem quadra e jogam bola na frente da minha casa. Eu já morei em vários bairros, tipo o D. P., CID 5 de março, agora eu estou morando no A. B. [...] Eu gosto muito daquele bairro."
>
> "Onde eu moro é muito calmo, de dia se ouve muito barulho de carro por ter uma oficina e, à noite, não se ouve nada, somente o som do vento e os grilos. Lá tem uma praça, a praça parece mais um matagal. A Prefeitura vai cortar os matos de 4 em 4 meses e, com isso, ele cresce muito rápido. [...] Eu saio para dar uma volta para esquentar o sangue, mas se tornou muito perigoso às vezes, pois lá, como é um lugar isolado vira ponto de tráfico de drogas. Uma vez lá mataram um menino e estupraram uma menina. Depois, lincharam o estuprador e uma vez o trem arrancou a cabeça de um homem que pretendia se matar. Mas, desde 2006, não aconteceu mais nada interessante".

Em muitos relatos, aparece a paixão por soltar pipa nas ruas, que, em sua maior parte, não são asfaltadas (PP, 2009).

Alunos moradores do Jardim Alfa 04,

> "Meu bairro é um saco não tem nada pra fazer, só andar de bike ou ficar jogando game. A minha rua é mais parada do que as obras das Prefeituras. Falaram que 'iria' fazer um 'club' lá perto só que até agora não vimos a cor do tijolo. De noite, não fica uma alma viva na rua".
>
> "Tem a comissão do bairro, mas eles não fazem nada para nosso bairro. [...] O bairro não tem segurança adequada. [...] Para não dizer que não tem nada, eles abrem a escola planalto para nós jogarmos futebol."

Além desses, o PP registra outros relatos em que os alunos citam a existência de um córrego que transborda quando chove e, nos períodos de seca, quando o ônibus passa, a poeira entra nas casas.

Alunos moradores do Alfa 05,

> "A diversão das pessoas lá na rua é a escola e para alguns é a rua. [...] O que não falta lá no meu bairro é bar, lá você encontra um monte de bares. [...] Pra falar a verdade, meu bairro é uma b."

> "No meu bairro tem uns engraçadinhos que ficam passando na frente da minha casa empinando, acelerando, e enfim fazendo barulho."

De acordo com o PP, em outros relatos, alunos explicam que, mesmo tendo comércio, asfalto e quadras pra futebol, o bairro fica num "buracão" com muito mato e sujeira.

Alunos moradores do Alfa 06,

> "No meu bairro, tem somente 2 supermercados e uma padaria".

> "O meu bairro tem 'lan house' e também tem campo e também tem casa e também tem bar e também tem escolinha para a criança. [...] O meu bairro é bonito."

Aluno morador da Vila Alfa 07,

> "Na minha rua, tem muitos moleques de 13 e 14 anos que 'fuma' maconha e cigarro, fuma muita droga lá, também tem muito ladrão e tarado e estuprador. Teve um dia que eu saí de moto com o meu irmão quando eu cheguei o tarado estuprou minha amiga de 14 anos, matou ela a facada e jogou ela no rio."

Na fala de alunos do Jardim Alfa 08, esse bairro é perigoso e por isso eles têm medo de olhar e conversar com estranhos. Entretanto, para um aluno em especial,

> "No meu bairro não tem nada! Tem campinho para jogar bola mas é longe. Tem avenida com asfalto e muito movimento, tem até lombada! Passa 3 ônibus (de linha) e muitos de firma. Gosto do bairro porque tem muita gente que conheço, moro lá desde 3 anos. A escola mais próxima é o Conde, mas eu não gosto. Na escola o que mais gosto é de estudar".

Os relatos descritos não representam a visão de todos os alunos da escola sobre os bairros em que residem, mas revelam um pouco da origem, do estilo de vida e das percepções dos diferentes sujeitos que constituem essa "organização complexa" (TRAGTENBERG, 2004) chamada escola. Acreditamos que a origem socioeconômica e familiar é uma variável importante para a compreensão de quem são os alunos que constituem a escola, pois essa variável pode se voltar para objetivos, muitas vezes, contrários à garantia de uma formação que contrarie a lógica da exclusão.

4.1.3. Adentrando os Portões da Emef Alfa: um breve olhar para a organização dos horários, estrutura física e a rotina

A EMEF ALFA tem 46 turmas e funciona em 04 turnos, a saber: das 07h às 11h – ciclo 1 e ciclo 2, das 11h às 15h – ciclo 2 e ciclo 3, das 15h às 19h - ciclo 3 e ciclo 4 e das 19h às 23h – EJAII.

Constatamos que o funcionamento da escola em 04 turnos, sendo 04 horas de trabalho escolar em cada turno, em 05 dias da semana, ao longo dos 200 dias letivos, totaliza uma carga horária de 800 horas anuais, conforme indica o artigo 24, inciso I da LDB 9394/96. No entanto, faz-se necessária uma análise mais detalhada desta organização.

Em primeiro lugar, não existe um intervalo de tempo entre um turno e outro, o que dificulta a organização/limpeza das salas de aula. Além disso, a existência de 04 turnos na escola não possibilita aula de 50 minutos, conforme indicado no art. 137, inciso IV da minuta do regimento escolar (2010), e o tempo do recreio é contabilizado na "carga horária diária de, no mínimo, quatro horas de efetivo trabalho escolar" (Art. 137, inciso III, Minuta do Regimento Escolar, 2010, s/p.).

No final do 2º semestre de 2010, as escolas foram convocadas pela SME para fecharem o intermediário, mas a escola, após discussões na CPA, para atender às necessidades da comunidade, assumiu posição contrária e conseguiu, em 2011, continuar funcionando com o intermediário. A argumentação utilizada para a manutenção do intermediário respaldou-se na necessidade de atender à demanda de alunos na escola no ano de 2011, pois, segundo a direção o fechamento de um turno implicaria na redistribuição de alunos para outras escolas, já que não existe espaço e nem verba para ampliação de salas (Registro em Diário de Campo, Reunião de CPA, 2010).

Em conversa com os estudantes, eles sinalizaram que não concordam com essa organização de horário, pois ela dificulta a prática de outras atividades, a realização de cursos e inclusive atrapalha o almoço. Do conjunto das falas colhidas, destacamos as que se seguem para evidenciar a posição de boa parte dos estudantes entrevistados.

> Estudo das 11 às 15. Acho esse horário ruim, deveria ser inteiro. Atrapalha qualquer coisa que a gente queira fazer, por exemplo, um curso. (*Lynildes)*

> A escola com esse horário não é boa, não dá tempo de fazer quase nada. Entro as 11 e não consigo almoçar antes da aula, tomo café mais tarde e, por isso, acabo almoçando aqui na hora do nosso intervalo. Com esse horário, você perde a manhã e a tarde. E o dia que tenho Educação Física? Aí que não dá pra fazer nada mesmo! (*Aricleia*)

Uma aluna destacou a falta de espaço para a escola funcionar em três turnos e, ao mesmo tempo, atender a todos os alunos, problema apontado em uma das reuniões de CPA e utilizado como argumentação para manutenção do intermediário.

> Os horários deveriam ser só três: manhã, tarde e noite, mas pra isso ela deveria ser maior e melhor. (*Thayne*)

Em termos de infraestrutura, constatamos que a escola funciona em um prédio antigo e passa a ideia de que as construções foram adaptadas (novas salas, blocos acoplados) às já existentes, para atender às demandas de crescimento da escola. Em conversa com as professoras de educação física, elas afirmaram que, até 1998, não tinha o prédio que fica na parte inferior da escola, próximo às quadras, onde funcionam biblioteca, brinquedoteca, sala de projetos.

Segundo a OP, um dos grandes problemas da escola é justamente a falta de espaço. Por não ter um pátio para a realização do recreio, os intervalos foram reduzidos de 30 para 20 minutos e organizados em três tempos diferentes, de acordo com os agrupamentos anos/idades. Os alunos lancham no refeitório que é uma sala com 08 mesas grandes, dois grandes bancos em cada mesa e a ilha para o autosserviço. Assim que lancham, podem sair para um espaço, de livre circulação dos alunos, que fica em frente ao refeitório.

Esse espaço é um retângulo com dois corredores estreitos que dão acesso, de um lado, a duas salas de aula e aos banheiros masculino e feminino, do outro lado, um bebedouro e a sala de informática. As outras extremidades, uma dá acesso ao refeitório, e a outra, em sentido oposto ao refeitório; tem o portão que dá acesso às salas de aula e à rampa que desce para biblioteca e quadras. No centro desse retângulo, há um jardim, e as laterais funcionam como bancos de alvenaria.

O problema maior, em termos de espaço e barulho, acontece na hora dos intervalos, pois os alunos circulam, conversam, gritam, atrapalhando as turmas que estão

em aula, e correm em um espaço pequeno para circulação. Os estudantes assim se expressaram;

> Eu acho que tem que mudar, por que, às vezes, a gente está estudando bem quietinho e chega alguém do horário do outro lanche e empurra a porta. E isso interrompe. Tem que ter outro espaço para o lanche, não deveria ser perto das salas (*Dara*).
>
> A escola tinha que ter outro lugar pra fazer o recreio. Na hora do recreio não dá pra estudar, é um barulho de aluno correndo e gritando. Também ficar na sala e depois ter um tempo pequeno pra comer, conversar, ver os amigos. Ninguém merece! (*Aricleia*)
>
> O lanche é ruim, o lugar do recreio é pequeno, o tempo é pouco e quem tá na sala perto do lugar onde os alunos *fica* na hora do recreio não dá pra fazer nada. A gente já gosta de estudar! (Ironia na voz e na expressão). É só barulho da molecada. Será que não dava pra construir um lugar melhor? Sei lá, sair desse espaço pequeno. A gente come rápido pra sair correndo do refeitório e aproveitar o tempinho que sobra (*Vitório*).

As paredes desse espaço e de outros da escola são pintadas com desenhos e pichações dos próprios alunos e professores, fruto do projeto "Colorindo a Escola", realizado junto com uma artista plástica, professores e participantes do projeto Correio na Escola. Em relação a esse aspecto, as opiniões se dividem.

> Essa escola deveria melhorar muito porque também acho que ela não está cuidada, os muros todos pichados, os desenhos todos rabiscados. Dá mais uma arrumada nessa escola, olha como os muros *ta.* Devia pegar uma lavadora e lavar, deixar a escola limpa. Mas é o seguinte, deveria deixar a escola limpa, mas deveria ter uma regra. Colocar mais câmera pela escola. Quem tiver sujando a escola vai lá, pega um pano e limpa (*Meirelaz*).
>
> Faz seis anos que estudo aqui. Estou no 7º ano G, nunca mudei de escola, só do pré pra cá. Essa escola era assim, ela era bem mais conservada, você não via pichação, o muro era conservado, tudo era conservado. As crianças são pequenas, ta, pode até ser que elas não têm noção e sujam as coisas. Agora, os adultos eles têm noção do que estão fazendo. Então, eles deveriam ajudar a construir uma escola melhor eles estão é estragando. Porque olha os muros como está, tudo pichado, tudo bagunçado. Olha a caixa de marimbondo ali, eles não tomam providência sobre isso. Eu acho boa essa escola, mas, se o ano que vem minha mãe me perguntasse se eu queria mudar, eu aceitava, porque essa escola não está mais tendo condições no ensino. Além disso, está toda pichada, todo mundo briga com você. Olha só como está isso aqui, tudo destruído (*Estelina*).

Entretanto, para boa parte dos estudantes e para a diretora, esses desenhos tornam a escola mais alegre, mais bonita, além de mostrar um trabalho que se preocupou em deixar a marca dos alunos.

> Você viu as paredes da escola? É um trabalho de que gosto muito. Foi um projeto desenvolvido em parceria com uma artista plástica o 'Colorindo a Escola'. Em um sábado, os alunos, os professores, a equipe da escola e a artista viemos e passamos bons momentos pintando as paredes. Foi um trabalho interessante, pois, além de deixar a escola mais alegre e bonita, também deixou a marca dos alunos e não precisamos ficar chamando atenção em relação ao cuidado com as paredes (*Diretora, Registro em Diário de Campo, 2010*).
>
> Eu gosto dessa escola, de ver as paredes com nossa marca. Fizemos esses desenhos em um sábado. Foi um dia muito bom! A escola ficou cheia, alegre e bem colorida. E hoje eu olho e lembro do desenho que fiz quando era menor (*Vincenzo*).
>
> A ideia de fazer desenhos na parede foi muito boa, pois deixa a marca do aluno e mostra que o jeito da gente expressar tem valor. Eu sei de escola que briga pros alunos não sujar, aqui a gente teve a oportunidade de desenhar nas paredes e, por isso, ninguém quer sujar *(Elisabetha*).

Tanto na fala da diretora como dos alunos, percebemos que esse trabalho de pintura das paredes sinaliza para uma valorização dos alunos na organização da infraestrutura, possibilitando-lhes sentir-se parte (DIAZ BORDENAVE, 1983) da instituição.

Além da questão das paredes, um aspecto que surgiu em quase todos os grupos foi a discussão relacionada aos problemas com a infraestrutura, principalmente a quadra[21], problema comum a várias escolas e que tem sido ponto de pauta dos encontros, inclusive no de negociação com o secretário.

> O que deveria mudar nessa escola é a quadra. A quadra é toda descoberta, não dá pra jogar handball, vôlei, não tem marcação. Quando está um sol muito forte é até perigoso dá insolação porque não tem nada pra você colocar na cabeça. Eu não gosto de boné porque me incomoda muito, então deveria pelo menos fazer uma cobertura (*Meirelaz*).
>
> Tem que fazer a pintura na quadra, a gente nem sabe onde tem as linhas, colocar cobertura, colocar o ventilador na sala porque os ventiladores estão quebrados. A qualquer hora eles vão soltar lá de cima (*Aricléia*).

[21] No final do segundo semestre de 2010, iniciou-se a obra, não só de cobertura da quadra, mas de construção de um ginásio de esportes. Obra tão esperada e comemorada por todos como uma das conquistas da CPA. Vale ressaltar que as discussões que aconteceram nas reuniões de CPA relacionadas a este tema não fizeram referência a como a verba foi adquirida. Além da tônica adotada pela escola de que a falta de cobertura era um problema que precisava ser discutido e demandado do poder público, as reuniões de negociação, que aconteceram em 2010, colocaram esse problema na pauta das demandas que começariam a ser atendidas no corrente ano. Por entendermos que nosso foco de reflexão é compreender como o segmento se organiza, via política de AIP, para pensar, discutir os problemas e apontar as possíveis soluções, não consideramos relevante investigar a origem da verba destinada à cobertura da quadra.

No espaço/tempo das aulas de educação física, realizamos observações, momento em que foi possível dialogar tanto com professoras como com os estudantes que frequentavam as aulas. Nessa escola, os alunos do 1º ao 5º ano fazem a aula no próprio turno e os demais no extraturno. Antes da reforma que teve início em novembro de 2010, a escola tinha uma 'quadrinha'[22], onde, normalmente, aconteciam as aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental faziam as aulas numa quadra maior, mas que, na percepção dos estudantes, precisava de uma boa reforma, como sinalizaram. Essa quadra era ocupada por duas professoras que davam aula simultaneamente. Conforme observações e conversa com uma das professoras, normalmente, a quadra é dividida em duas partes e, no primeiro tempo da aula, cada professora promove atividades com sua turma. No segundo momento da aula, as turmas se misturam para jogar futebol na quadra, enquanto outros jogam vôlei em um espaço, entre o muro e a quadra, que foi adaptado para esse fim.

Em uma das observações, conversamos, informalmente, com estudantes e eles, ao serem questionados em que a quadra coberta influenciaria na qualidade da educação oferecida pela escola, responderam que a falta de cobertura prejudicava tanto em dias de sol, porque ficavam com dor de cabeça, e em dias de chuva, porque não podiam ter aula. Assim se expressaram;

> Claro que é importante quadra coberta! Se chove não tem como ter aula, se faz sol a gente fica com dor de cabeça e aí não tem vontade de estudar (*Cindy e Carlota*).

> Se o esporte não fosse importante na vida das pessoas não teria tanta propaganda falando que ele ajuda a pessoa não entrar na droga. Se ele é importante então tem que ter um lugar bom pra praticar. Essa quadra da escola é uma vergonha! (*Aricléia, Bruneth e Loury*).

Outros estudantes, ao falarem da falta de cobertura, revelaram sua percepção sobre o que é o ensino de qualidade e o papel do governo para garantir esta qualidade, evidenciando, inclusive, a clareza de que, em algumas realidades a qualidade educacional está relacionada ao quanto é possível pagar por ela. As falas a seguir ilustram esta concepção;

[22] Forma como os alunos faziam referência a ela.

> Se não tem uma quadra boa então a gente não tinha que ser obrigado a fazer aula de educação física, nem era pra fazer chamada. Podia fazer a aula só quem quisesse (*Vitório e Pietro*).
>
> Acho que não é aquele estudo de qualidade que o governo dá e por isso que a quadra também não é de qualidade. Só quando paga que o aluno tem estudo e escola de qualidade (*Estelina e Meirelaz*).
>
> Se o governo preocupasse mesmo com a educação ele não deixava a escola como tá e incentivava o esporte. Aí a quadra não seria essa bagunça, teria espaço pra praticar qualquer tipo de esporte. O problema é que ele não tá nem aí com a nossa educação. Dá preguiça de vim pra aula (*Nayra*).
>
> *(Registros em Diário de Campo, 2010)*

Entendemos que aspectos como esses sinalizados pelos estudantes são essenciais numa política de AIP e deveriam se constituir em pauta principal das reflexões realizadas pelas e nas escolas municipais, pois, conforme afirma a carta de princípios em seu segundo princípio, "a qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana" (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b, s/p).

Porém, vale destacar que não presenciamos, nas discussões realizadas pela escola, essa abordagem no tratamento das demandas que são de responsabilidade direta do poder público. As discussões se restringiram ao levantamento dos problemas (quadra sem cobertura, sem marcações, cheia de buracos) e a necessidade de demandar a reforma.

Percebemos, também, que o problema da quadra foi tratado da mesma forma nas reuniões de negociação, pois os profissionais não chamaram atenção, na negociação, com o então secretário de educação[23], que essa falta de cuidado com a infraestrutura revela descaso com a educação pública municipal, pois qualidade também se materializa na construção e manutenção da escola. Apenas uma aluna, quando questionada pelo secretário sobre em que a falta de cobertura interferia na qualidade educacional, posicionou-se afirmando:

> Atrapalha sim! (*Ênfase na voz*) Quando chove não temos espaço pra fazer aula e ficamos dentro da sala. Claro que aprontamos a maior bagunça e, quando chega o professor do outro horário, é quase impossível dar aula. Quando faz muito sol,

[23] Na época em que aconteceram as reuniões de negociação, entre junho e julho de 2010, o secretário da educação era o professor José Tadeu Jorge.

> voltamos pra sala cansados, suados, fedidos e com dor de cabeça. Isso não atrapalha? (*Aluna, Reunião de Negociação, 2010)*

Entendemos que a posição da aluna evidencia um chamamento para aspectos importantes e que não podem ser desconsiderados. Se, por um lado, a infraestrutura precária e a exigência de realização da aula sem as condições adequadas revelam descaso com a educação pública, por outro, a indisciplina sinaliza como esses alunos reagem a esse descaso. Uma escola/Rede que se coloca na defesa da educação pública não pode ficar alheia a tais questões.

Constatamos que, além das aulas diárias, a escola, em sua rotina, desenvolve e incentiva seus alunos a participar de projetos e atividades diversas. Na concepção dos estudantes, essa diversidade de atividades e projetos é um aspecto significativo e qualifica o trabalho desenvolvido pela escola, pois contribui para a formação deles.

Alunos fizeram referência ao projeto "Sala Limpa", sugerido na CPA para resolver um dos grandes problemas da escola, qual seja, a falta de tempo para organização das salas entre um período e outro, bem como para conscientizar os estudantes sobre a importância de manter a escola limpa.

> Escola de qualidade é aquela que tem um ensino, uma educação boa. Tem projetos. Que nem na nossa sala tem alguns que não estavam colaborando. Aí a professora foi lá e chamou nossa atenção. Aí ontem a gente já colaborou, varreu lá atrás. Tem o projeto sala limpa! *(Aricléia*)

> Acho que a diretoria toma as providências necessárias com a gente. Tem projetos. Por exemplo, o projeto sala limpa. E isso é bom! (*Bruneth*)

Outros alunos falaram da importância do projeto Grande Desafio[24], e assim se expressaram;

> Os projetos desenvolvidos aqui são importantes. Ficamos na escola além do tempo de estudar, de escrever. Os projetos ajudam na formação das pessoas. O projeto Grande Desafio ajuda muito! (*Damiane*)

> O projeto Grande Desafio é uma coisa importante. É uma riqueza para nosso currículo ter uma experiência com a Unicamp. Participam muitas escolas particulares e nós vamos lá e ganhamos muitos prêmios. (*Carlota*)

[24] O projeto Grande Desafio criado em 2007, faz parte da Oficina Desafio, segunda grande iniciativa do Museu Exploratório de Ciências – UNICAMP. O projeto Grande Desafio tem o objetivo de desafiar estudantes (jovens, crianças a partir dos 10 anos e também adultos) e estimular o desenvolvimento educacional, pela descoberta e reinvenção da ciência.

> A EMEF Alfa não é conhecida popularmente, mas na Unicamp, eles falaram muito bem de nós e isso porque a gente participa do projeto Grande Desafio. (*Damiane*)

O destaque na importância da realização de projetos e atividades diversificadas apareceu, também, na fala de algumas profissionais da escola.

> O projeto 'Grande Desafio' tem sido algo muito bom pra nossa escola. Há alguns anos temos participado dele, é um projeto que acontece com o pessoal da Unicamp e possibilita a aproximação das escolas com o conhecimento científico. Os estudantes se inscrevem por equipes e escolhem alguém (profissional da escola, família, aluno mais velho) para fazer a orientação. Das 04 vezes que participamos ganhamos 03. (*Diretora, Registro em Diário de Campo, 2010*)

> É um projeto que incentiva o raciocínio da estudante, pois ele recebe um desafio e precisa encontrar a resposta. Esse ano o desafio é 'retirar petróleo da camada do pré-sal'. Eles levantam hipótese, testam, confrontam, discutem eles, constroem o experimento e testam. Tudo é registrado em um portfólio que é apresentado no dia, mostrando passo a passo a ideia desenvolvida. (*Professora orientadora de uma equipe, Registro em Diário de Campo, 2010*)

> O projeto 'Sala Limpa' nasceu das discussões da CPA para tentar resolver dois problemas: o 1º de conscientizar os alunos que eles também precisam contribuir para deixar a sala limpa e o 2º para ajudar na limpeza, pois a escola funciona com 04 turnos e quase não dá tempo limpar de um turno pra outro. Tem sala que funciona bem, tem sala que não. Muitos alunos só querem fazer bagunça e também precisa da ajuda de todos os professores. Mas tem aluno que entende e ajuda mesmo! (*Funcionária idealizadora do projeto, Registro em Diário de Campo, 2010*)

Dois destaques merecem ser feitos sobre a temática em questão. O primeiro refere-se à aproximação da escola com a universidade por meio do projeto Grande Desafio. Entendemos que o projeto em tela contribui com a integração universidade/comunidade no sentido de estabelecer diálogo com as questões que perpassam a educação científica. Entretanto não alcança todos os alunos da escola, pois é aberto a quem demonstra interesse e, em especial, afinidade com o conhecimento científico-tecnológico, e boa parte dos estudantes não se "sentem desafiados", ou, por que não dizer, faltam condições cognitivas para se desafiarem para a proposta (OP, Registro em Diário de Campo, 2010).

Vale ressaltar a fala da aluna Carlota, quando evidenciou que, em meio a escolas particulares participantes, a EMEF Alfa ganhou das particulares. Em nossa concepção, isto retrata a percepção da aluna em relação à dicotomia ensino público x privado e, consequentemente, o que se espera em termos de qualidade

educacional/apropriação de conhecimento científico, como se ela fosse direito apenas do estudante da escola privada.

O projeto Sala Limpa, por sua vez, retrata a preocupação da escola em conseguir manter a limpeza/organização. Um aspecto positivo relaciona-se ao fato de ter sido gestado, no interior da CPA, por uma funcionária da limpeza, revelando, assim, a desconstrução da ideia de que ao funcionário compete apenas a execução da limpeza. Percebemos o envolvimento dos demais segmentos da escola representados na CPA com o desenvolvimento do projeto, porém constatamos, por meio das observações, a dificuldade na materialização deste no dia a dia.

Essas dificuldades se manifestaram na desordem das salas, ao esparramarem os lixos das caixinhas colocadas em cada carteira como reservatório para lixo; na não utilização, por parte dos alunos e professores, destas caixinhas; nas falas da diretora e OP nas reuniões, lembrando aos alunos da CPA a contribuição deles no projeto. Em relação a este último aspecto, assim se expressaram;

> Nas salas, vocês, alunos da CPA, têm que ser diferentes. Um exemplo concreto é a questão da limpeza das salas e a utilização das caixinhas, não precisam chamar atenção toda hora dos alunos até porque os outros colegas vão chamá-los de puxa saco. Não precisam também fazer a limpeza da sala, não é trabalho deles, mas podem dar uns toques nos colegas e professores no sentido de lembrá-los dos combinados para a manutenção da limpeza da sala e da utilização das caixinhas de lixo. (*Diretora*)
>
> Assim como você, Theodoro e Mourilda conseguiram animar Lindolfo e Gervásio a participarem da CPA, então, devem conseguir influenciar positivamente seus colegas. Na sala, vocês têm 04 membros da CPA, é um bom número. Se cada um se localizar em um lugar estratégico da sala conseguirá influenciar um maior número de colegas. *(OP)*
>
> Mas são os 05 alunos de sempre, os bagunceiros que todos sabem que atrapalham toda aula. E se eu der um corretivo neles, eles não vão gostar. E nós 04 não fizemos bagunça. *(Lindolfo, aluno do 7º ano)*
>
> Mas não é para dar corretivo, é pra ser exemplo, para conversar. E ainda bem que não foram vocês, porque se estivessem envolvidos com a bagunça eu ia morrer. (*Diretora*)
>
> *(Diálogo realizado na reunião de CPA, 24/05/2010)*

Nesse diálogo, fica nítido o desejo da escola, presente na fala da diretora e da OP, de fazer com que os estudantes sejam modelos a serem seguidos pelos demais colegas. Para isso, fazem uso da avaliação informal quando utilizam comparações entre alunos de

CPA e os outros alunos e quando a diretora fala para os alunos que ela não admite a falha deles, “ainda bem que não foram vocês, porque se estivessem envolvidos com a bagunça eu ia morrer” (Diretora).

Acreditamos que as avaliações informais contribuem para controlar a dinâmica das aulas e das práticas desenvolvidas pela escola. Mesmo quando utilizada de forma aparentemente positiva (bons alunos, comportados, exemplos, influência positiva), ela pode ser pesada para os “bons alunos” e contribuir para criar conflitos entre os modelos desejados pela escola e os outros que não se adaptam a esse modelo, conforme salienta o aluno da CPA, “se eu der um corretivo neles eles não vão gostar”. E como afirma uma colega do aluno Vincenzo, representante da CPA, “não serve pra nada ser da CPA. Vincenzo é um aluno como outro qualquer que pensa que pode mandar nos colegas” (Nayra).

Outro aspecto que merece destaque é o conceito de participação. Entendemos que a exigência posta aos alunos representantes da CPA, de se constituírem como bons exemplos, carrega e induz a um conceito de participação dirigida ou manipulada (DIAZ BORDENAVE, 1983), pois os alunos, durante boa parte da reunião, foram levados a concretizar o objetivo da escola: garantir a manutenção da limpeza. Não queremos, com isso, afirmar que a manutenção da limpeza não seja algo importante, mas estamos chamando atenção para a forma utilizada pela CPA para ensinar aos alunos a responsabilidade deles com o desenvolvimento do projeto.

4.1.4. A Escola na Óptica dos Estudantes

Pensar o papel de uma escola que se organiza, para garantir a qualidade de seu trabalho, passa pela compreensão de como esse trabalho tem sido realizado e o sentido que ele assume para quem a vive cotidianamente. Constatamos que a maior preocupação dessa escola é a alfabetização, que não se limita ao final do primeiro ciclo, mas tem um movimento de discussão de perpassar por todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento. Nesse aspecto, a alfabetização tem sido o foco central do PP e das

discussões pedagógicas, no desejo de articular a prática pedagógica e de assegurar a alfabetização efetiva de todos os alunos.

Ao dialogarmos com os estudantes sobre a escola em que estudam, eles revelaram o sentido da escola na vida deles, conforme apresentamos abaixo:

1. Escola agrega valores para a vida:
    - Aprendizagem na escola contribui para a vida.
    - Ensina e prepara bem os alunos.
2. Escola contribui com a formação profissional:
    - Ensino garante emprego/trabalho.
    - Ensino sinônimo de ascensão social.
3. Escola espaço de convivência:
    - Local de fazer e encontrar amigos.
    - Espaço para conversar, brincar e se divertir.
4. Escola espaço da negação da aprendizagem:
    - Aprendizagem podia ser boa, mas professores têm prática pedagógica negativa.
    - Necessidade de aprender (perguntar) e prática pedagógica autoritária.

As falas selecionadas a seguir dão a dimensão desse agrupamento.

1. Escola agrega valores para a vida:

> Muitos alunos saem e depois arrependem. Alfa é uma boa escola, saímos daqui bem preparados. O que aprendemos aqui levamos para a vida inteira. (*Lynildes*)

> A escola é muito importante. Eu venho pra escola, se deixar, o dia todo, mesmo no horário que não tem aula, eu venho pra escola pra ajudar na sala de informática, já fiz monitoria de biblioteca, ajudo a olhar os alunos. E também aqui é o lugar que aprendo muita coisa, estou aqui desde pequeno e aprendi coisas que vou levar por toda vida. Vou sentir falta dessa escola, muita falta! (*Vincenzo*)

2. Escola contribui com a formação profissional:

> Então, pra ser alguma coisa na vida, advogado, o que for tem que ter estudo, com muita batalha. Por que tudo aquilo que se faz aqui, a gente aproveita lá na frente. E se não estudar a gente não consegue emprego. Estudo é muito bom pra gente, por mais que a gente ache ruim. Minha mãe fala assim 'se você não estudar, se você não tirar uma nota boa, você vai ser lavador de banheiro'. (*Estelina*)

> A questão é a seguinte, a escola tem que ensinar e o aluno tem que aprender, pois é isso que vai ajudar quando tiver que entrar na faculdade e fazer um curso pra ter um bom emprego. Quem não tem bom ensino não tem bom emprego. (*Theodoro*)

3. Escola espaço de convivência:

> Escola, pra mim, é o lugar onde eu posso ver os amigos. Conversar, brincar a vontade e, é claro, estudar. Eu estudo muito (fez uma cara de ironia e colegas riram), copio a lição, faço tudo direitinho. Eu sou um menino muito estudioso, isso eu garanto (risos). Escola é isso, é rever os amigos, bagunçar, estudar, fazer as lições. (*Vitório*)

> Eu gosto de vim pra escola. Aqui eu faço amigos, conheço muita gente, mas nem tudo que acontece aqui é bom. (*Mourilda*)

4. Escola espaço da negação da aprendizagem:

> Aprender podia ser bom, só que do jeito que é na sala não é bom, nem um pouco. É cansativo, sem graça, o professor quase não explica, e aí você tem que entender sozinho ou com a ajuda de algum colega. Nem sei por que tem professor na escola. (*Mourilda*)

> Quando a gente vai fazer pergunta na matéria pra ela (se referia a professora de artes), sabe o que ela fala? Não sei, presta atenção, se vira, vai fazer o que eu mandei. Quase todo professor fala isso, só alguns que gostam de ensinar. (*Bruneth*)

Ouvir os estudantes falar sobre o sentido da escola na vida deles e observar a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido por ela levou-nos a reafirmar a ideia de que, dentre as várias instituições formativas, a escola tem um papel relevante na constituição das novas gerações, principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

Ainda hoje está presente no ideário desse grupo a concepção de escola que, apesar de não ser a própria vida (FREITAS, 2003), tem a função de agregar valores para a vida e, além disso, se constitui como instrumento possibilitador da ascensão social. A ênfase no ainda hoje se justifica, por entendermos que esta concepção, fruto do ideário liberal de educação, predominou no Brasil por algumas décadas, conseguindo, inclusive, garantir o funcionamento e a manutenção da ordem no interior das escolas.

Outro destaque que merece ser feito se refere ao fato de a escola se configurar como espaço de contradição. Nesse sentido, a disputa de diferentes forças, desejos e projetos daqueles que acreditam na necessidade de garantir boa escolarização, bom projeto formativo para os filhos da classe trabalhadora e daqueles que entendem, ainda que inconscientemente, que a sonegação do conhecimento científico é uma das alternativas para

a manutenção da segregação de um grupo em detrimento de outro, evidencia tal contradição.

4.1.5. As Relações Estabelecidas entre os Estudantes e os demais Segmentos: a face oculta da formação

Entendemos que a escola é uma instituição em cujo interior, as relações vivenciadas revelam diferentes dimensões do processo formativo. Dimensões essas que podem ensinar muito mais do que o conteúdo oficial e que, não raro, passam "despercebidas" do olhar/ouvir de adultos-profissionais tão ocupados e preocupados com a realização do trabalho "pedagógico". As aspas são intencionais, pois, ao longo do tempo que passamos na escola, ouvimos e presenciamos algumas relações que nos chamaram a atenção e nos instigaram a entender melhor que função a escola tem desempenhado na vida desses alunos e como essa escola se coloca para dialogar sobre a necessidade de assegurar a qualidade do seu trabalho.

Um aspecto marcante nas observações foram as relações estabelecidas entre funcionários, professores e alunos, pois elas evidenciaram uma face pouca explorada da escola, mas presente em muitas relações e, principalmente, nas exposições dos estudantes sobre a qualidade e o sentido da escola na vida deles.

Na tentativa de conter o barulho e a bagunça no espaço/tempo destinado ao recreio, algumas vezes, no período da observação, aconteceram intervenções disciplinadoras por parte de funcionárias, que foram compreendidas pelos estudantes como desrespeito. Presenciamos algumas delas, e, posteriormente, em conversa com os estudantes sobre a escola e o que achavam que precisava mudar, eles assim se expressaram;

> E as faxineiras? As faxineiras brigam com você sem você fazer nada. Hoje mesmo eu estava no recreio, eu fui beber água, a faxineira gritou assim 'anda logo, vai pra sala agora'. Eu falei 'espera'. Não é que sou uma menina mal educada, mas ela não tem direito de ficar mandando em mim como se fosse minha mãe. Entendeu? Elas brigam com a gente como se fosse a mãe da gente (*Estelina*).

> Essa é uma boa escola, mas tem muita coisa errada, como os professores não deixam a gente ir ao banheiro na hora da aula e aí, na hora do recreio, é uma confusão, porque não dá tempo pra nada, 15 minutos nem da pra comer direito

> Nem na entrada eles deixam, aí a gente chega mais cedo e fica andando por aí, vai ao banheiro. Alguns funcionários, professores, e não é só na aula, desrespeitam os alunos até no recreio. Hoje, depois que terminou nosso recreio, o professor não chegava e a inspetora falou 'vou ter que dar umas porradas pra vocês entrarem?' Que exemplo eles dão pra gente? (*Mourilda*)

> Hoje, na nossa sala, foi uma bagunça só! Uns alunos esparramaram o lixo, chutaram a porta, xingaram uns meninos e foi perto da hora do recreio. A sala tava sem professor, e a faxineira entrou, gritou com todo mundo que tinha culpa e que não tinha feito nada. Não acho certo que por causa de uns todos *paga* o pato. Ela chegou e já gritou, falou coisas que ela não tem direito 'seus *vagabundo*, quem vocês pensa que são? Vocês não tem empregada aqui! Vocês são tudo sem responsabilidade, pra que serve as *caixinha* do Projeto Limpeza? Pra nada, porque vocês não têm educação mesmo, a casa de vocês deve ser uma porcaria'. Acho que ela não pode agir com essa falta de respeito com os alunos. Tá certo que foi errado, mas nem foi todo mundo que fez a bagunça! (*Aricléia*)

Vale ressaltar que a conversa não aconteceu na intenção das estudantes avaliarem os fatos presenciados por nós. Como as demais conversas, as estudantes, em três diferentes grupos de diálogos, em dias alternados, ao dialogarem sobre os aspectos indicados pela pesquisadora, sinalizaram para as relações que não podem passar despercebidas por uma escola que se propõe, como indica o projeto de AIP, ser cada vez mais educadora.

Entendemos que tais relações são reveladores de uma prática (des)educativa comprometida com uma lógica social que, na concepção de Freitas (2010), ensina mesmo quando, aparentemente, parece não ensinar. Essa queixa relacionada à forma como são tratados não se restringiu à relação alunos/funcionários, mas emergiu também no momento em que os estudantes, ainda falando sobre o que gostariam de mudar na escola, criticaram a postura de professores no tratamento dispensado a eles. As falas denunciaram a concepção de avaliação punitiva e informal e a falta de respeito presente na forma como os professores tratam os alunos.

Avaliação punitiva/informal:

> Assim, os professores eles são legais, mas, num certo ponto, eles são um pouco chatos. Eles ensinam bem, eles *dá* a matéria certa. Tudo, eles fazem tudo, mas tem uma hora que não dá mais. Por quê? Como a professora de artes, se eu falar isso pra ela com certeza ela vai me dar *I* (insuficiente). Ela fica brigando, brigando e ameaçando mandar pra diretoria, então a gente sempre tem que abrir um sorriso pra ela e falar 'oi, tudo bem' (ironia). Então não tem conversa, só ameaça de levar pra diretoria. Esses dias eu perguntei pra ela, eu estava fazendo um triângulo e eu perguntei pra ela 'professora o que é isso'? Ela falou assim, é um triângulo cubo. Eu falei 'ah, eu fiz isso aí o ano passado'. Ela pegou e falou

> assim ‘o que é isso? O que é isso? Então é um cachorro, não é cubo não’(falou em tom bem áspero). Olha o jeito que ela responde! Porque ela não falou ‘isso é um cachorro de cubo’. Podia ser mais educada. Ela quer educação de nós, não quer? Ela quer respeito de nós não quer? Então, ela também tem que dar respeito. Não é porque ela é mais velha que ela tem mais autoridade que a gente, não, ela tem a mesma autoridade que a gente porque ela não é nada nossa, ela é professora (*Meirelaz)*.
>
> Hoje em dia, os professores andam muito agressivos. Se eu fosse professora não queria ficar brigando com todos. Conversaria com quem fez a bagunça e não descontaria em todos. Certa vez, fiz uma pergunta pra uma professora e, porque estava brava com um aluno, descontou em mim. E aí, fiquei com *I* na matéria por não entender o que perguntei e ela não respondeu. Achei injusto! Ela não explicou! (*Carlota*)

Desrespeito dos professores para com os alunos:

> A educação aqui está normal, do mesmo jeito de muitas escolas, mas precisa melhorar. E ainda acho que os professores deveriam nos respeitar, porque nós não somos diferentes de ninguém, somos seres humanos, não somos animal pra eles mandar a gente calar a boca, pra não ter respeito (*Elisabetha*).
>
> Engraçado que, por causa de uns, todos pagam o pato. Eu penso que o professor não pode agir com falta de respeito assim como o aluno não pode agir com falta de respeito com o professor. Tudo na medida certa. Uma vez eu até gritei com a professora, mas eu fiz errado. Eu acho que eu fiz errado. Mas olha só, pensa bem, por causa de um aluno ela veio gritar comigo. Aí eu falei pra ela ‘quem você pensa que é pra gritar comigo, você não é minha mãe’. Então, assim como o aluno precisa respeitar, o professor também precisa respeitar e ter paciência com os alunos’(*Maria Constança*).
>
> Deixa eu falar, tem professor que fica ofendendo na sala de aula, chamando a gente de retardado, de idiota. Eu entrego tudo pra eles e eles ficam xingando. (*Vitório*).

Não presenciamos, em sala de aula, episódio algum como os descritos pelos estudantes, pois não tivemos autorização para observar as aulas desses professores, e as aulas que acompanhamos transcorreram sem nenhuma relação agressiva entre professores e alunos. Porém, presenciamos, nos corredores e no refeitório, reprimendas verbais e abordagens pouco cordiais de ambas as partes, contrariando a visão apresentada pela diretora de que, na escola, todos se respeitam.

Consideramos relevante demonstrar tais falas, pois elas evidenciam uma face da escola pouco explorada pelas pesquisas (PARO, 1995; SANCHES, 2006; GARCIA, 2002; TERAHATA, 2004; AREDES, 2002; ANDREWS, 1999; SILVA, 2002), quando se referem à participação do aluno nos processos de decisão da escola e, particularmente, por

entendermos que "são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino" (CALDART, 2004, p. 320).

Ainda nessa perspectiva, duas alunas, conversando sobre a conduta dos profissionais para resolver problemas de disciplina e para conversar com os estudantes, criticaram uma postura que, na concepção delas, não é nada educativa.

> Tipo assim, quando alguém faz alguma coisa eles querem deixar na rua. Se tomar uma advertência fica uma semana sem vir pra escola (*Fabian*).
>
> De que vai adiantar ficar uma semana na rua, sem vir pra escola? De que adianta a advertência? (*Loury*).
>
> Elas são pessoas legais, (falou o nome da diretora e das duas vices), mas, mesmo sendo legais, elas precisavam ter um pouco mais de educação com a gente. Não precisa gritar. E se a gente falar que elas precisam ter um pouco mais de educação com os alunos a gente leva advertência na certa. E elas brigam com a gente, gritam com a gente, ficam bravas com a gente. Se elas querem respeito, elas têm que dar respeito. E não adianta nada elas darem advertência e ficar falando que deram advertência. Advertência não vai ensinar nada! Advertência não ensina o porquê. Por que você fica em casa e não vai aprender nada ficando em casa. Se pelo menos desse uma advertência e desse uma lição pra fazer (ênfase na voz). (*Fabian)*
>
> É verdade, uma lição em casa ou então viesse pro reforço. Tem aluno que já fala 'ah, vai me dá advertência, vou dar uma saidinha'. Tem um aluno na nossa sala que todo dia ele faz arte, não tem um dia que ele não faz, xinga o professor. Aí ele vai pra diretoria. Tipo assim, pra ele que vai quase todo dia já nem dá, mas se eu for ela dá. Isso deveria mudar também *(Loury).*

Importa salientar, entretanto, que presenciamos uma relação de proximidade e afetividade entre a diretora, a OP, professores e alunos. Acompanhamos a entrada dos estudantes e a forma como muitos que, ao chegarem à escola, buscavam essas profissionais para conversar ou simplesmente cumprimentar. Era comum também a presença de ex-alunos que iam à escola para contar o que estavam fazendo, reclamar das escolas que estavam estudando, falar das conquistas educacionais, profissionais e até pessoais. Tanto estudantes, quanto as famílias, funcionários, professores e pesquisadora tinham livre acesso à sala das gestoras.

Convém ressaltar, ainda, que um aspecto marcante da diretora dessa escola é o diálogo com os diferentes segmentos. Presenciamos, por várias vezes, ela andar pela escola

e chamar as pessoas para explicar determinados problemas ou apenas conversar sobre a escola, mas sem um tom impositivo. Claro que, em muitos momentos, também presenciados por nós, ela precisou ser mais enérgica no diálogo, notadamente com os estudantes. Além de constatar isso na rotina da escola, essa postura foi percebida nas reuniões de CPA, com os representantes dos alunos e sala de professores. Pode – se, portanto, inferir que tal postura é entendida de diferentes formas, como a descrita acima pelas alunas e como a que se segue;

> Uma outra coisa boa aqui na escola é que as pessoas se abraçam (diretora/alunos, professores/alunos, funcionários/alunos). Isso é bom! Os alunos se sentem queridos e com mais vontade de vir para a escola. A diretora é muito boa, ela é amiga, conversa mesmo com a gente, mas se precisar também chama atenção. Tem aluno que não gosta do jeito dela, fala que ela escuta demais e quando cansa de da chance perde a paciência. Nas reuniões de CPA, ela, os professores e funcionários tratam bem todos os alunos. A gente parece uma família! Vou sentir falta, estou aqui desde pequeno e esse é meu último ano. (*Vincenzo*)
>
> Aqui nessa escola, tem uma coisa que acho muito boa, apesar de alguns professores não ter educação, tem muitos que *sabe* conversar com os alunos, a diretora e a OP também *sabe* conversar. É claro que às vezes elas precisam ser mais bravas porque tem aluno que não tem educação e apronta mesmo. (*Nayra*)
>
> Essa escola é muito boa. Sou amigo da diretora, da OP, de alguns professores, mais do que de muitos alunos. Eu converso com eles, brinco, entro na sala da diretora sempre que preciso conversar com ela, reclamar de alguma coisa. E ela dá atenção, foi por isso que fui participar da CPA, de tanto fazer reclamação, ela disse que eu tinha que participar, pois lá teria lugar pra falar o que penso sobre a escola. E eu fui! (*Theodoro*)
>
> (Registro em Diário de Campo, 2010)

Em um dia que estávamos na escola para fazer as observações, passamos um tempo na sala dos professores e lá estabelecemos diálogo com professores que estavam em módulo, e também acompanhamos um planejamento com a OP e duas professoras. Durante o planejamento, a OP, constantemente, chamava a atenção das professoras para a necessidade de a escola entender sua função na formação de seus alunos e de fazer o possível para lhes garantir uma alfabetização efetiva, pois muitos tinham apenas na escola a possibilidade de acessar o conhecimento formal.

Em diálogo posterior, a OP nos explicou que a questão da aprendizagem e da maior participação dos estudantes tem sido um dos eixos de discussão de todas as reuniões, inclusive da CPA, mas não tem sido fácil romper com ideias já cristalizadas. Eis abaixo fragmentos desse diálogo:

> Precisamos ficar atentas aos problemas da escola e dos alunos. Temos que tentar entender por que os alunos estão fazendo bagunça, por que não fazem tarefa, por que não aprendem. É nossa obrigação sim! E mais, os alunos percebem os problemas da escola em que estudam, sabem direitinho os professores que não querem saber de dar aula, que ficam enrolando. É fundamental a participação deles. Com aluno na CPA, a gente vê isso claramente. E como ajuda a participação deles. Agora, tem professor que não gosta mesmo e aí não aceita quando vamos falar que os alunos estão reclamando que eles não estão dando aula e que são mal educados. Alguns chegam a dizer 'quem esses alunos pensam que são? Não querem saber de nada e agora se acham no direito de nos criticar? Vocês estão dando muita corda pra esses alunos, assim não vai ter jeito mesmo'. Então é difícil!
>
> (*OP, Registro em Diário de Campo, 2010*)

Após a observação/diálogo na sala dos professores, sentamos-nos em uma mureta próxima às salas de aula, para a realização de um registro, e, nesse instante, ouvimos um diálogo, nada amistoso, vindo de dentro de uma sala de aula de 6º ano, entre professora e alunos. O que fazer? Como proceder nesse momento? Registrar ou não o que estava ouvindo, já que não estava vendo? Nesse momento, os alunos foram 'convidados' a sair da sala e se sentaram na mureta em que estávamos. Eis abaixo o diálogo que retrata um pouco deste episódio.

> *Pesquisadora*: e aí meninos? Aconteceu algum problema? Por que estão aqui?
>
> Essa dona é doida! Nem fiz nada, só virei pra pedi a borracha porque tava fazendo a prova e não tinha borracha. Ela gritou comigo e claro que respondi. Maior sem educação. (*Charlesson*)
>
> Acho que ela tá com problema em casa. (*Julião*)
>
> Então é todo dia que ela tem problema, porque toda aula ela é sem educaçona. (*Jason*)
>
> É, verdade! Por qualquer coisa, ela ameaça mandar pra diretoria, manda pra fora. Não vejo sentido nenhum sair da sala, ficar sentado aqui sem fazer nada e ainda perder prova. Pra que vim pra escola? (*Charlesson*)
>
> Observadora: Então, por que vocês vêm pra escola? A professora disse que não aceitaria mais vocês todo dia fazendo bagunça na aula dela. Como explicam isso?
>
> Dona, a gente não tava fazendo bagunça! Essas aulas que são chatas, tudo bobeira. E essa escola então? Tem três anos que estudo aqui e vou te falar, não sei por que tem que vim pra escola. É sempre a mesma coisa, a dona não ensina e depois da prova, quem fica ferrado é o aluno, pois aí a gente tira *I*. (*Charlesson*)
>
> Uma escola boa escola precisa ser bem cuidada e também ter um ensino de qualidade. Os professores precisam ensinar e respeitar os alunos para os alunos respeitar eles. (*Julião*)

> Essa dona não ensina e nem respeita. Você vai falar isso que a gente falou pra ela? (*Jason*)
>
> *Pesquisadora*: qual o problema?
>
> Muito problema, ela vai dá *I* pra gente e ainda falar um monte, xingar, falar que a gente só vem pra atrapalhar. Se não mandar pra diretoria. É sempre assim. (*Jason*)
>
> (Registro em Diário de Campo, 2010)

Nesse momento, a professora abriu a porta, colocou a mão na cintura e disse para os três voltarem sem confusão para a sala. Eles saíram, um atrás do outro, passaram de cabeça baixa perto da professora, que permaneceu imóvel na porta e com um olhar recriminador, entraram na sala e a porta se fechou em seguida, não ouvindo nem mais um barulho. Quem já viveu o universo da sala de aula, seja como estudante ou professor, sabe bem o que esse espaço pode representar e como as relações podem ser estabelecidas, muitas vezes, como disse um aluno dessa escola, "um verdadeiro campo de batalha. Acho que tinha que ter espada e escudo na sala de aula" (*Vitório*).

Autores como Tragtenberg (1982), Freitas (2003, 2010), Dussel e Caruso (2003) têm chamado atenção para a necessidade de compreendermos a escola e a sala de aula como resultado de uma construção histórica, "cujas funções foram moldadas com o objetivo de facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por uma classe em detrimento de outra" (FREITAS, 2010, p. 156).

Entendemos que o conhecimento não pode ser confinado ao espaço da sala de aula, como se este fosse o lugar por excelência para sua exploração. Entretanto constatamos que, na escola, mesmo com o desenvolvimento de projetos, esse ainda é o espaço destinado a ensinar-aprender, pois, quase que exclusivamente, é onde acontecem as aulas, a exploração do conteúdo e a possível troca de conhecimentos.

Nesse cenário, tanto no diálogo como nas observações, identificamos aspectos significativos para a compreensão e desvelamento de uma lógica pouco explorada nas discussões sobre a formação dos estudantes, que merecem ser "*ouvidos*", por serem reveladores de uma falta de sentido tanto do professor como dos alunos no processo educacional, mais especificamente, no interior da sala de aula. Essa falta de sentido se manifesta, segundo os estudantes, de diferentes formas. A saber:

1. Aluno não respeita professor:

> Eu gostaria que os alunos respeitassem mais os professores, porque eles estão aqui pra ensinar e a gente maltrata eles, a maioria. (*Kaciele*)
>
> Eu mudaria o comportamento dos alunos. Tem muitos alunos em minha sala que não respeitam nem os professores, quanto mais os alunos com que eles se comunicam. Em primeiro lugar, isso e depois a gente ia ver o que a escola precisa pra ser mudado. (*Mayro*)
>
> Tem aluno que quer aprender, que copia, fica quieto. Tipo assim, todo aluno conversa, mas tem aqueles que passam da medida, que não respeitam o professor. (*Aricléia e Loury*)

2. Professor tenta ensinar, mas aluno não quer aprender:

> Tipo assim, quando a gente quer aprender a gente consegue. Agora, quando a gente não quer, não tem jeito do professor ensinar. Ele até tenta ensinar, mas tem aluno que não presta atenção. (*Loury*)
>
> A professora de português até tenta, mas ela não consegue, pois os alunos não querem aprender. Ela fica 'xiiii'(fez o barulho pedindo silêncio) e nada acontece na aula. (*Aricléia*)

3. Professor não ensina porque aluno bagunça:

> E tem gente que quer aprender e não consegue por causa dos outros alunos que estão fazendo bagunç,a e aí o professor não ensina, culpa toda sala por causa de um ou dois alunos bagunceiros. (*Laramara*)
>
> Tem alunos que fazem bagunça e alunos que não fazem, e às vezes é a minoria que faz. Os professores não deviam agir como se todos os alunos fossem bagunceiros e não quisessem aprender. Eles tinham que dar um ensino de qualidade, mesmo tendo aluno que não quer. (Cindy)
>
> Tem aluno que não faz trabalho, faz bagunça e depois quem é culpado é a gente, todo mundo leva a culp,a e o professor deixa de dar a aula por causa do bagunceiro. (*Lariane*)

4. Professor não respeita e não ensina - Aluno desrespeita e não aprende:

> Os professores precisam ensinar, respeitar os alunos para também ser respeitados. (*Carlota, Cindy e Daiely*)
>
> Se eles não respeitam como podem ensinar respeito? Se eles não ensinam como os alunos vão aprender? (*Carlota*)
>
> Se eles não ensinam direito, por que brigam e dizem que não queremos aprender? (*Daiely*)

5. Professor não atribui sentido a sua aula:

> Tem professor que é folgado porque ele entrega o livro pra nós e fala 'a página é essa, leia o texto, copia as perguntas e responde' e depois fica lá no computador,

vendo coisa no computador, vendo internet, nota, enquanto a gente se ferra fazendo a lição. E ele nem pra ficar em pé. A gente chega lá pra perguntar e ele fala 'está em tal página'. Sendo que ele que tinha que dar aula. (*Vitório*)

Outra coisa que eu quero falar. A diretora passou em cada sala falando que em cada aula os professores tinham que lê, explicar quando fossem dar uma tarefa, ler o que estava pedindo. Só uma professora, só ela que lê. A gente pede pra eles lê e sabe o que eles falam 'ah, não tenho tempo não'. E não lê. É obrigação deles. Ainda mais que é regra da escola. (*Bruneth*)

Em relação ao estudo, acho que não é aquele estudo de qualidade que o governo dá. Entendeu? Eu gosto do estudo daqui, mas pode melhorar. Os professores deveriam melhorar. Tem uma professora que eu gosto muito dela, mas ela não ensina direito. Ela passa lição na lousa, fala pra gente copiar e manda a gente fazer. Depois, ela pega e dá prova. Como vai dar prova se ela não ensinou, não explicou a lição? (*Estelina*)

6. Em uma mesma escola, professores com diferentes posturas;

Uns professores ensinam bem, alguns abrem espaço para o aluno falar como entendeu o que eles ensinam. É importante o entrosamento entre professores e alunos. Poucos professores respeitam os alunos. Tá certo que muitos fazem bagunça, mas por que uns conseguem ensinar e respeitar e outros nem ensinam e nem respeitam? (*Tácia*)

Ontem eu fiquei chateado, por causa de um aluno que falou palavrão na sala para o professor e um colega e aí todos nós fomos *prejudicado*. O professor de História segurou todo mundo na sala pra dá visto no caderno e, por isso, perdi o ônibus. Tá certo que o menino mentiu, arrumou confusão e ainda falou um palavrão muito pesado, mas não acho certo todo mundo pagar pelo erro de um. Isso não é certo! Mas também os professores têm modos diferentes para dar aula e tratar o aluno, alguns são tão bravos que, quando chegam na sala, os alunos *finge* que são *anjo*. Outros professores não *sabe* fazer nada, conversa, conversa e o aluno nem respeita. Eu prefiro o professor que sabe controlar a sala para dar aula, pois o professor que não sabe a sala fica bagunçada e eu não consigo prestar atenção e fico com dificuldade para aprender (*Tienes*).

Os professores tinham que ser mais responsáveis. O professor de matemática meu é super legal. Todo mundo acha ele chato, mas ele é o único que ensina melhor, que pega no pé da gente pra gente fazer, pra aprender. Os outros professores nenhum pega. Tudo que eu falei aqui não que eu falo mal da escola, mas é que a educação não está tão boa. Sei que a educação boa é só você pagando. (*Estelina*)

7. O bom professor: o que ensina, toma conta da sala, respeita;

O bom professor é aquele que ensina bem e que consegue tomar conta da sala inteira. Só a minoria que consegue. (*Bruneth*)

Menos a professora de inglês. Ela explica e depois ela fala 'os pais de vocês pagam nosso salário, então vocês precisam exigir uma educação melhor'. E quando a gente não entende, ela mesma pede pra quem não entendeu falar o que não entendeu que ela explica de novo. (*Aricléia*)

> Tem algumas aulas que eu tenho um pouco de dúvida. Matemática por exemplo, eu tenho dúvida, mas a professora é uma professora que ensina, que repete quantas vezes puder sobre o que ela está passando, sobre o que ela está explicando. (*Mayro*)

> Tem professor bom aqui, que se preocupa com o aluno, que exige que o aluno faça as tarefas, que explica. Muita gente acha esse tipo de professor chato, mas eu não acho certo, porque o papel da escola é ensinar. Errado é aquele que fica fingindo que dá aula. Na hora a gente até gosta, mas depois... (*Nayra*)

A realidade descrita pelos estudantes de descaso e desrespeito, por parte de professores para com o ensino/aluno, se fez presente em um dos diálogos que estabelecemos com a diretora.

> A gente vai aprendendo, vai aprimorando. E essa é a nossa intenção, que eles se organizem pro grupo de alunos ser um elemento forte na questão da qualidade. Porque é deles que tem que partir, da gente também, lógico! Só que a gente tem esse grande empecilho. A estabilidade é um grande empecilho pra qualidade do ensino público. Você vê um tanto de gente boa, se você falar pra mim que eu tenho que contratar professor de tal e tal e tal disciplina até amanhã. Eu arrumo gente maravilhosa! Eu conheço um mundo de gente maravilhosa pra dar aula, que daria um show com esses alunos, iam amar trabalhar com esses alunos, mas você fica com isso. A pessoa falta, enrola, sai de licença, a pessoa volta e não tem vontade, finge que dá aula, desrespeita o aluno. Passa filme pro aluno e dorme no meio do filme. Situações desse tipo, você imagina o aluno vim falar assim pra você 'Diretora, a professora passa filme e passa duas horas do filme dormindo? Ela passa filme pra dormir'! Você fala pra professora, e ela diz que é mentira do aluno. O aluno não ia mentir em relação a isso! Ninguém mente numa questão desta, não tem por que, principalmente eles. É um exemplo péssimo, mas são situações que acontecem e eles reclamam, mas chega uma hora que eles ficam desanimados. E eles têm que ter força e a força tem que vim de estar junto, de grupo, só o grupo fica forte. Os alunos vão aprender, vamos ter alguns anos, mas eles vão aprender.
>
> *(Diretora, EMEF Alfa)*

Nessa escola, algumas ações têm sido tomadas na intenção de discutir com os professores os aspectos indicados pelos estudantes, que têm servido como empecilhos no processo-ensino aprendizagem. A principal ação adotada pela escola tem acontecido em reuniões de CPA, TDC, em que discutem as queixas dos alunos em relação às aulas. Em uma das reuniões, que aconteceu no final do segundo semestre de 2010, a equipe gestora convidou um grupo de estudantes, representantes de sala, para dialogar com ela e com o professor responsável pelo conselho de alunos.

O objetivo dessa reunião era avaliar o desenvolvimento das aulas e, a partir desta avaliação, buscar elementos para dialogar com os professores no sentido de melhorar a relação professor-aluno/ensino-aprendizagem. Nesta reunião, os alunos apresentaram

problemas como os descritos na reflexão que fizemos sobre a falta de sentido na escola. Posteriormente, numa reunião com os professores, a equipe gestora apontou aspectos sumariados da reunião com os representantes. Foi uma reunião bem tensa, conforme explica a diretora:

> [...] Os alunos do conselho conversaram com a gente (equipe gestora) e nós levamos pra uma reunião com os professores. Foi muito engraçado, gente que nunca falou em reunião falou de ficar nervoso, da pessoa se colocar. A professora falou assim "como que um fedelho desses vai me avaliar"? Os termos, o que as pessoas pegavam, "ele faz bagunça, ele não tem condições de me avaliar". E aí eu até me coloquei, "olha, eu gostaria de dizer que eu fui uma aluna super bagunceira, super, super. Eu dei muito trabalho na escola! [...] Fui terrível! Não quer dizer que eu não era boa aluna, eu era boa aluna. Então isso não é um parâmetro de você falar o aluno não pode me avaliar porque ele é bagunceiro.
>
> (*Diretora, Registro em Diário de Campo, 2010*)

A intenção de trazer tais falas não pode ser entendida como processo de responsabilização do docente pela garantia do conhecimento na formação do estudante, mas também não pode passar despercebida de uma escola/política que tem se comprometido, politicamente, com a qualificação de seu trabalho, especialmente no que se refere ao bom desempenho dos estudantes.

Sabemos que muitos aspectos colaboram para a garantia desse desempenho, sabemos também que esses depoimentos não revelam a posição de todos os estudantes dessa unidade de ensino e nem fazem referência a todos os professores, mas eles denunciam uma dimensão da organização de trabalho pedagógico ainda predominante na escola e, em nossa percepção, ainda pouco explorada no campo dessa política.

Nesta seção, não podemos deixar de destacar, para nossa reflexão, os seguintes aspectos que emergiram dos agrupamentos realizados a partir da convergência de sentido:

1. A presença da avaliação informal e punitiva por parte de funcionários e professores como mecanismos de assegurar a organização/limpeza das salas, disciplina e cumprimento das tarefas pedagógicas.
2. A falta de sentido, tanto de professores como de alunos para com o processo educacional, manifestada na metodologia repetitiva e sem grandes preocupações com a abordagem dos conteúdos; a indisciplina e o não comprometimento com o processo ensino-aprendizagem justificado pelo excesso de bagunça.

3. Intervenções disciplinadoras adjetivadas pelos estudantes como posturas não educativas, presentes nas relações desrespeitosas entre professores, alunos e funcionários.
4. Clareza da existência de diferentes posturas tanto por parte dos docentes como discentes, revelando a contradição entre aqueles que se comprometem com a educação e os que não se comprometem.

Tais destaques nos ajudam a entender como os estudantes estão vivenciando a escola, compreendendo os problemas e, essencialmente, como as relações estabelecidas no interior da escola ainda se encontram arraigadas por práticas que tendem a acentuar o silenciamento dos segmentos historicamente anulados. Tais práticas contrariam a concepção de qualidade defendida pela política de AIP, qual seja, "formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo" (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b, s/p).

Nesse sentido, qualidade, ao mesmo tempo em que não se restringe ao domínio de Português e Matemática, não pode negá-lo, pois, acima de tudo, qualidade é se comprometer com os processos que contribuem para a emancipação humana, princípio a ser perseguido pelo PP da escola e concretizado em sua prática cotidiana. E, em um espaço de educação formal, entendemos que qualidade está também relacionada ao domínio dos conhecimentos científicos, que possibilitam participar da vida em sociedade.

4.1.6. A Participação do Estudante na Emef Alfa do Aspecto Oficial ao Aspecto Real: o que revelam as observações?

Um aspecto que não pode faltar na discussão sobre a contribuição do segmento estudantil, nos processos de qualificação da educação, é a compreensão de como a escola se organiza para garantir a participação de todos os segmentos em suas ações político-pedagógicas. Nesse sentido, o conhecimento das instâncias colegiadas possibilitadoras da participação são essenciais ao nosso trabalho, sobretudo no que se refere à participação dos estudantes nessas instâncias.

Segundo Ganzeli (1993), a defesa da participação na escola não se deu de forma instantânea nem imediata, mas se constitui como produto de uma construção histórica e, nas escolas da RME de Campinas, não foi diferente. Para o autor, a discussão sobre a participação dos diferentes segmentos nas escolas da Rede não é algo recente e pode ser compreendido como resultante de um processo histórico que iniciou o debate no bojo do movimento participativo (GANZELI, 1993, p. 93), no qual estava inserido o Brasil. Nesse contexto, essa discussão repercutiu nas escolas no período em que a prefeitura municipal era administrada pelo PMDB, ou seja, de 1983 – 1989.

Ainda na visão desse autor, as ações da SME, para o incentivo da participação popular nas escolas, se consolidaram com a aprovação da Lei Municipal Nº6662, de 10 de Outubro de 1991, que regulamentou os Conselhos de Escola - CE. Regulamentação esta que aconteceu durante a gestão petista, 1989 – 1991. Nessa gestão, o objetivo básico da educação, descrito no documento "Teses do PT para Governar Campinas", era a implementação de uma política que fosse capaz de resgatar a qualidade da escola pública e de combater a evasão e a repetência no município (GANZELI, 1993).

Para Antunes (2002), o CE é considerado o principal instrumento da gestão democrática na escola, pois, a partir dele, a comunidade escolar pode definir caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas objetivando a melhoria da escola.

A escola Alfa tem como órgãos colegiados, em caráter de representatividade, o Conselho de Escola e a CPA, que, segundo o PP, tem como enfoque principal a *participação dos pais* nas ações pedagógicas (PP/2009, grifos nossos). O documento faz o destaque para a participação dos pais como sendo o segmento de maior necessidade desta participação.

De acordo com o PP e das informações coletadas com a diretora e a OP, o Conselho de Escola é composto por 39 conselheiros, com a seguinte constituição: a diretora, como membro nato; 02 especialistas titulares e 02 suplentes; 14 docentes titulares e 14 suplentes; 03 funcionários titulares e 03 suplentes; 10 pais[25] de alunos titulares e 10

[25] Optamos por manter a nomenclatura pais, pois é a forma como a escola faz referência a esse segmento (em reuniões e documentos) e não família como aparece na concepção do projeto de AIP.

suplentes; 09 alunos titulares e 09 suplentes. O Conselho dessa EMEF é eleito em uma reunião realizada no início do ano letivo, sendo eleito pelos pares pais, professores e funcionários.

Constatamos que, até 2010, os alunos foram indicados pelos docentes e equipe gestora, obedecendo ao critério de serem os que mais se envolviam com a atividade extraclasse e com as questões relacionadas à escola. Após a criação do conselho de alunos, conforme veremos na seção 07, a escolha dos representantes deste segmento para os órgãos colegiados (CE e CPA) aconteceria a partir deste conselho.

Durante a escolha dos representantes de sala, os alunos revelaram certa descrença em relação à sua participação nesse conselho, afirmando que a participação era algo burocrático, só para dizer que havia o segmento, pois, quando acontecia de fazerem uso da palavra, a fala deles não era levada em consideração (Registros em Diário de Campo/Observação da Eleição para Representante de Sala, 2010).

Um aspecto importante destacado por Antunes (2002), e que nos permite entender a descrença dos estudantes em relação à importância da participação deles no CE, refere-se à necessidade de a escola realizar um trabalho de sensibilização com todos os segmentos, para entenderem o que é CE e sua importância para que a comunidade contribua com a concretização do trabalho desenvolvido pela escola. Mas, para isso acontecer de fato, a autora nos alerta para a necessidade da escola viver concretamente o princípio da democracia. Segundo ela:

> É necessário que se tenha clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade. Se queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaço possível. (ANTUNES, 2002, p. 35)

A diretora, ao falar sobre a importância da participação dos alunos, evidenciou uma concepção de valorização destes na avaliação que a escola deve realizar do seu trabalho, mas apontou a concepção dos professores como um dos empecilhos que tendem a dificultar esta participação. Assim se expressou:

> Essa participação do aluno é fundamental porque a escola depende de dois elementos que são alunos e professores. Não tem discussão! É o aluno e o professor. Então, se o aluno não fala, se o aluno não mostra, se o aluno não

> aponta, não existe você se avaliar sem ouvir o aluno, ele é o principal, tudo gira em função dele, ele precisa falar, dar resposta. Muitos professores ainda têm o aluno como uma coisa passiva que a gente vai lá e deposita um monte de coisa na cabeça deles e eles são obrigados a ouvir gostando ou não gostando. E a gente trabalha hoje com as crianças e eles não são mais isso.
>
> (*Diretora, EMEF Alfa, Registro em Diário de Campo, 2010*)

A CPA dessa Emef, em sua primeira organização, foi composta por 18 membros sendo: 06 estudantes; 03 membros da equipe gestora; 02 funcionários; 03 docentes e 03 representantes dos pais e/ou responsáveis e 01 representante da equipe do Naed (PP 2008).

Constatamos que a formação dessa CPA não se restringiu ao número mínimo determinado pela Resolução, que estabelece as diretrizes para a constituição da Comissão Própria de Avaliação, "A CPA deverá ser constituída por, *no mínimo*, um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários, das famílias e da equipe gestora" (Art. 6º, RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008, Grifos nossos).

A Resolução, nesse mesmo artigo, no § 1º, determina que, "no caso *de mais de um participante por segmento*, este deverá *indicar o seu representante,* que terá direito a voto nas diferentes situações (Art. 6º, § 1º, RESOLUÇÃO SME Nº 05/2008, Grifos nossos). Determinação que não aparece no PP da escola.

A opção da Rede pela institucionalização da CPA, como estratégia de fortalecimento da AIP, justifica-se pelo desgaste ou afastamento do CE do debate sobre qualidade, pois este tem assumido um viés burocrático na vida da escola, com uma agenda mais formal. De acordo com observações realizadas nas atividades organizadas pela agenda da política, algumas escolas, inicialmente, relacionaram a formação e o trabalho da CPA ao CE, usando sua titularidade em relação à cultura local de funcionamento desta instância.

De acordo com membros da CPA e PP desta escola, a CPA contribuiu para modificar a participação de pais/responsáveis, alunos e funcionários, pois, no CE, essa participação é bem tímida e depende do segmento quase invisível, pois quase sempre, pais e estudantes pouco fazem uso da palavra no sentido de sugerir algo que contribua para a melhoria da escola. (Registros em Diário de Campo, 2010).

> Realmente os segmentos aluno, pai/responsável e funcionário foram ampliados em número e na qualidade de participação. Cada um quis indicar pelo menos mais um amigo, interessado na avaliação, pra participar e houve um momento em

> que tivemos que esclarecer sobre a existência de outras formas de contribuir com a melhoria da escola! Decorrentes e ligadas ao trabalho da comissão; afinal, uma CPA com 30 integrantes não seria muito ágil... (PP, 2009, s/d)

Percebemos, a partir do estudo do PP e do Plano de AI, que, nos três primeiros anos de formação e funcionamento da CPA, a escolha dos alunos para representar o segmento estudantil não aconteceu numa perspectiva democrática. Inicialmente, aconteceu via convite da gestão e indicação dos docentes, de acordo com o envolvimento dos estudantes (mais falantes, que mais se envolviam nas atividades, mais dialogavam com gestão e professores) na vida escola.

No segundo ano (2009), ela se deu por sorteio ou convite a estudantes que acompanhavam suas mães nas reuniões[26]. Para a composição de 2010, a CPA decidiu passar de sala em sala explicando seu significado e convidando aqueles que se interessassem a se inscrever. Os interessados procuraram a gestão e realizaram um texto explicando as motivações da participação, e a escolha foi feita mediante tal produção.

As falas abaixo ilustram as diferentes estratégias utilizadas para a escolha do segmento estudantil:

1. Alunos escolhidos por se destacarem no envolvimento com o trabalho da escola (mais falantes, em diálogo constante com gestão e docentes):

> Eu sempre levava para a direção alguns problemas que eu achava que deveria ser melhorado, de tanto fazer isso, acabei sendo convidado para participar da CPA e podendo expressar mais minhas ideias. (*Vincenzo*)

> Eu era representante de sala, sempre mandava bilhetinhos falando o que precisava melhorar e a diretora me convidou. (*Theodoro*)

2. Alunos escolhidos por sorteio e convite:

> Foi em um sorteio entre alunos e eu fui a primeira escolhida. (*Liz*)

> Quando minha mãe começou, eu ia junto com ela e aí a OP *chamou* eu pra participar. (*Kaila*)

> Minha mãe participava, eu ia *na* reunião com ela e depois comecei a participar. (*Mayane*)

[26] Em várias reuniões, duas meninas, alunas da escola, frequentavam com suas mães e participavam indiretamente por meio da observação. Ao final de 2008, elas foram convidadas para representar o segmento e compor oficialmente a CPA (Dado coletado por meio do diálogo com diretora, OP e estudantes membros da CPA/Registro em Diário de Campo, 2010).

3. Alunos escolhidos após produção de um texto sobre as motivações para a participação:

> Eu me escrevi para participar da CPA e os estudantes que *ia* participar tinha que fazer um texto sobre a CPA. (*Gaetano*)

> Eu estou na CPA desde o início, como te falei fui convidado. Só que esse ano houve a divulgação da CPA nas salas e abriu para quem quisesse. Quem quis participar se inscreveu, elaborou um texto falando por que gostaria de participar da CPA. Teve que fazer um texto para escolher porque muita gente se inscreveu. Os textos foram lidos e, a partir deles, votamos. Essa forma de escolher os alunos foi melhor porque, se continuasse sendo escolhido pela direção ia ficar aquela ideia que só escolhem os melhores alunos para participar. Dessa forma não, deu oportunidade para outras pessoas que tinham interesse. (*Vincenzo*)

A diretora, em entrevista concedida no ano de 201, confirmou o processo pelo qual aconteceu a escolha dos representantes de alunos. Assim se expressou:

> As primeiras escolhas foram meio assim, a gente foi escolhendo. Então assim, o menino vinha reclamar muito das coisas, vinha reivindicar, era perguntador, vai pra CPA. Então não teve escolha democrática, a primeira escolha democrática foi esse ano. Esse ano eles são representantes dos colegas. Esse ano eles têm representatividade, até o ano passado eles não tinham. A representatividade era nossa porque de alguma forma era os que orbitavam em volta da gente. Eram os que vinham mais atrás da gente. O Theodoro mandava bilhetinho reivindicando, o Vincenzo sempre foi muito presente, as meninas, a Liz, estava sempre todo mundo meio em volta. Agora não, esse ano vai ser bacana, eu prevejo assim. No final do ano, a gente já teve alguns representantes, a Nayra do nono ano, uma grandona, foi muito bom, mas foi pouco. Eles já foram pra reunião como representante, mas aí os outros não foram, era nono ano, estavam meio preocupados com outras coisas e não deu muito certo. Mas esse ano de 2011 será bem diferente, porque a escolha também foi diferente, saiu do grupo de representantes. (*Diretora, EMEF Alfa, Entrevista, 2011*)

A escola Alfa evidencia, desde a institucionalização ao funcionamento da CPA, uma preocupação com a garantia da representação de estudantes, porém alguns pontos precisam ser ressaltados, a saber: a primeira estratégia utilizada para a escolha dos estudantes sinaliza para a utilização do critério do bom aluno, aquele que tem maior proximidade com a gestão e docentes, que se envolve mais com as atividades realizadas pela escola. A segunda, ao fazer o convite aos estudantes que acompanhavam suas mães às reuniões, não fugiu muito do primeiro critério, pois, de certa forma, privilegiou aqueles que se demonstraram mais próximos.

A diferença, na segunda estratégia, ficou no elemento sorteio, dando a chance de qualquer um que se interessasse concorrer à participação. Entendemos que tanto a

primeira como a segunda estratégia fizeram uso da avaliação informal, pois privilegiaram o juízo de valor que os profissionais tinham dos bons alunos, ou seja, os mais envolvidos, os melhores, os críticos em detrimento dos que não se aproximavam deste padrão.

A utilização da avaliação informal, na definição dos representantes de alunos por meio de juízos de valor, "determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno" (FREITAS, 2003, p. 45). Ainda na perspectiva deste autor, "[...] os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso." (FREITAS, 2003, p. 45). E, por que não dizer, para participar ou não participar, para entender ou não entender o processo de pactuação da qualidade educacional.

Acreditamos que, no caso aqui analisado, a escolha da representação sem a discussão com os demais alunos e pautada pelo critério da proximidade pode interferir na relação dos alunos escolhidos com seus representados, contribuindo para criar, entre os estudantes, a ideia de que pode participar quem for "queridinho" da diretora, o aluno perfeito (bonzinho e cumpridor das tarefas). Uma aluna que não faz parte da CPA assim se manifestou a esse respeito:

> [...] tem a CPA, mas só alguns alunos fazem parte. No começo, só participou quem era queridinho. Esse ano eles *perguntou* quem queria, tinha que escrever um texto e de novo só alguns que eles *escolheu*. (*Bruneth*)

A terceira estratégia, demonstrar interesse e, posteriormente, produzir um texto indicando as motivações para a participação, fez uso de um recurso que mais afasta do que atrai interessados em participar, pois produzir texto não é algo tão simples na realidade das escolas brasileiras. Na Emef Alfa, isso não é diferente e, por isso, ela tem como meta maior contribuir para que seus alunos sejam alfabetizados e se apropriem de fato da leitura e escrita (PP, 2009). Entendemos que a opção pela escolha a partir da produção textual contribuiu, mais uma vez, por priorizar aqueles que têm maior domínio da escrita, domínio este que deveria ser de todos os estudantes, mas que, segundo o PP (2009) e a OP, não é a realidade da escola.

Se, por um lado, a escola Alfa adotou estratégias que priorizaram o perfil dos bons alunos ou dos alunos que mais se aproximam do ideal, muitas vezes, desejado pela

escola, por outro lado, não podemos deixar de destacar que estas mesmas estratégias sinalizam para a tentativa do coletivo escolar buscar aperfeiçoar os mecanismos de escolha, bem como da necessidade de atender aos prazos postos pela política de AIP e garantir a representação do segmento estudantil na CPA.

Ainda em diálogo com os estudantes membros da CPA, sobre o que aprenderam com essa participação, eles falaram sobre o funcionamento das reuniões, o que aprenderam e o que costumam fazer quando termina a reunião.

> A CPA da minha escola funciona como uma grande família[27] onde ouvimos as ideias de todos (ideias, problemas da escola), e o principal, procuramos sempre por nossas ideias em funcionamento. Aprendi a trabalhar mais e a ouvir as ideias dos outros. Após o término da reunião, tenho aula, então, quando chego em casa, faço uma recapitulação sobre o que foi dito na CPA. (*Vincenzo*)
>
> Nós fazemos a reunião de 15 em 15 dias e, às vezes, reuniões instantâneas[28]. Nós falamos dos problemas da escola e dos que já foram resolvidos e lançamos as novas ideias. Nas reuniões, nós falamos sobre como melhorar a escola e depois nós trabalhamos em cima das decisões. Eu aprendi a valorizar mais a escola, e que não é fácil conquistar as melhorias. Depois da reunião, nós ficamos pensando nos problemas e tentando saber como melhorar. (*Liz*)
>
> Na minha escola, a CPA funciona resolvendo os problemas, nós conversamos sobre os problemas da escola, as decisões que são tomadas a gente reúne pra por em prática. Aprendi muitas coisas que não sabia sobre a escola a partir da CPA. Quando termina a reunião, eu vou embora para minha casa. *(Kaila)*
>
> A gente conversa muito, discute quais decisões serão tomadas, pensa muito antes de responder. Então é assim que a gente fica nas reuniões. Quando acaba a reunião, eu tenho que ir embora por causa do meu irmão, mas, às vezes, eu fico lá até os meninos subir e aí a gente vai conversando. (*Mayane*)
>
> A gente se reúne em um local da escola e começamos a reunião. Discutimos sobre os problemas e soluções da escola e comemos um lanche para variar. Tentamos tomar as providências de um jeito insistente. Aprendi a valorizar mais a escola. (*Theodoro*)
>
> Funciona uma vez por semana[29], na sexta-feira, e a gente fala sobre os problemas da escola. Aprendi muitas coisas como participar de uma reunião, ouvir as

[27] Como Vincenzo passa boa parte do tempo dele na escola, ajudando professores e gestores no extraturno, ele tem uma relação de proximidade com os funcionários e, por isso, a referência da CPA como uma grande família. Além disso, por ser um aluno muito tímido, ele pouco se expressa em sala e se sente acolhido, sem críticas pelos membros da CPA. Diferente do que acontece em sala (Dados obtidos por meio do diálogo com Vincenzo, diretora e OP/Registro em Diário de Campo, 2010).

[28] A referência a reuniões instantâneas se deu pelo fato da escola ter convocado reuniões extraordinárias em virtude de atender a alguma demanda, um exemplo foi para discutir a participação da escola na reunião de negociação.

[29] Gaetano fez referência a reuniões semanais, entretanto as reuniões aconteceram oficialmente de 15 em 15 dias. Sendo convocadas em caráter extraordinário quando necessário.

> sugestões de cada pessoa adquirindo mais experiência. Sempre após a reunião, temos um lanche. É muito bom! *(Gaetano)*

Dos seis alunos apenas a Mayane não conseguiu responder sobre o que ela aprendeu participando da CPA. Os demais ressaltaram como aprendizagens o trabalho, ouvir ideias dos outros e, a partir delas, adquirir mais experiências, a valorização da escola, que não é fácil conquistar melhorias e também como participar de reuniões.

Tanto as observações quanto a análise do PP e do Plano de Avaliação revelaram a presença de estudantes nas instâncias de discussão e decisão sobre a vida da escola. Podemos, inicialmente, afirmar que existe, nessa escola, a participação formal (LIMA, 1988) dos estudantes, pois eles compõem as instâncias colegiadas possibilitadoras dessa participação. Entretanto consideramos que participação está relacionada também ao entendimento de como os estudantes pensam, se organizam, constroem sua visão de qualidade e dão corpo a isso. Por não percebermos, na escola, movimento dos estudantes nesse aspecto, sentimos necessidade de dialogar também com aqueles que não fazem parte da CPA, para entendermos a legitimidade desta representação/participação.

O diálogo com os estudantes que não fazem parte da CPA, sobre a existência de um espaço existente na escola propício à crítica e à discussão, ajudou-nos a identificar os obstáculos e os elementos possibilitadores dessa representação/participação para que esse segmento contribuísse com as discussões sobre a qualificação da escola. As falas abaixo retratam essa realidade:

1. Desconhecimento de instâncias como Conselho e CPA na escola:

> Não tem nada ainda, grêmio, assembleia, CPA, mas o professor de matemática conversou com *nós*, disse que vai ter representante de sala vai ver se da pra fazer um grêmio. (*Dielson*)

> CPA? O que é grêmio? Não sei o que é. (*Vitório*)

> Você assiste todo mundo odeia o Chris? Então, lá tem um grêmio estudantil. (*Dielson*)

> Estudo aqui desde pequena e nunca teve um grupo que reunisse só os alunos pra discutir os problemas da escola. Vou sair esse ano e acho que nem vai ter nada. (*Laramara*)

Aqui, tanto alunos que estudavam na escola desde pequenos como os que tinham entrado em 2010, ano em que realizamos os grupos de discussão, afirmaram

desconhecer a existência de instâncias em que os estudantes participavam contribuindo com as discussões sobre a escola. O que nos levou a indagar se a forma como os representes da CPA e a própria escola envolvia os demais alunos nas discussões sobre a melhoria da educação era efetiva.

Outro aspecto que merece destaque é a relação que fizeram do grêmio com o programa estadunidense "Todo Mundo Odeia o Chris". Este programa veiculou, em 2010, nos episódios 02 e 03 sobre a organização de um grêmio estudantil, a saga de um personagem negro de tentar se eleger para a presidência do grêmio. Ele acabou sendo derrotado por outro menino que fez promessas distantes das condições efetivas dos estudantes, porém próximas dos seus anseios. Tal relação evidencia a influência da televisão na formação de conceitos dos alunos em contraposição à didatização da escola em ensinar sobre a importância da participação/organização estudantil.

2. Desconhecimento do que é CPA e da representação estudantil nessa instância;

> Não, não tem aluno. Só dos diretores, professores, funcionários. (*Dara*)
>
> Não! CPA é aquela sala que tem pouca gente, poucos alunos? Que tem pouca gente porque tem mais dificuldade? É? (*Thaís*)
>
> A professora de ciências já explicou isso pra gente, mas foi bem no comecinho do ano, acho que foi a 1ª ou 2ª vez que entrei na aula. Então, eu não entendo muito de CPA. (*Estelina*)
>
> Não, eu nunca ouvi falar que tem aluno e que funciona discutindo as coisas da escola nas reuniões. (*Maria Constança*)

As falas aqui apresentadas caracterizam, de um lado, a presença da participação passiva (LIMA, 1988), pois revelam comportamentos de alheamento ou desinteresse por parte de quem não está diretamente envolvido com a política de AIP como representante da CPA. E, por outro lado, sinalizam para a dificuldade de concretização da representatividade por parte dos alunos da CPA que participam formalmente (LIMA, 1988).

3. Reconhecimento da importância de um espaço em que os estudantes participam e desconhecimento da CPA e do Conselho como instâncias possibilitadoras dessa participação:

> A conversa é importante. A escola tinha que ter mais espaço onde os alunos pudessem falar e dar ideias. Falar isso que estamos falando pra você. (*Damiane*)

> Seria importante, pois estamos falando e muitos professores não vão ler. Vai ficar pra Unicamp? Se publicasse num jornal, eles poderiam ler e quem sabe melhorariam o jeito de ensinar e também a relação com os alunos. (*Carlota*)
>
> Ta, mas é na escola que os alunos tinham que dar opiniões, um espaço pra falar o que pensam sobre a escola, pra dar ideias pra ajudar a melhorar a escola. (*Dione*)

Identificamos, nessas falas, aspectos relacionados à regulamentação da participação, pois, mesmo reconhecendo a importância da organização/participação dos estudantes para avaliar a escola, não identificam a existência desse movimento na escola. Evidenciando, mais uma vez, a presença da participação formal (LIMA, 1988).

4. Conhecimento da CPA e crítica à limitação da participação estudantil por representação:

> Mas a CPA não é pra todo mundo. Acho que não é certo, pois muitos não participam, não podem ir lá falar o que *pensa*. E os colegas não falam o que fizeram lá. (*Aricléia*)
>
> Nossa amiga faz parte da CPA, lá alguns alunos se reúnem com professores, pais, diretora pra falar sobre a escola, mas são só alguns alunos. Deveriam dar mais espaço para outros alunos, ter outro espaço para os alunos falarem, dar suas ideias. Falamos pra nossa amiga da CPA coisas que achamos que deveria melhorar, mas acho que ela tem vergonha de falar na frente dos professores. (*Loury*)
>
> Na escola, não tem um espaço próprio para os estudantes discutirem, darem opinião. Não tem nada. Já ouvi falar da CPA. A escola tem. É uma reunião que tem professores, alunos, pais, funcionários para discutir sobre os problemas da escola e o que precisa fazer para melhorar. Na minha sala é o Vincenzo[30], mas não resolve nada. Ninguém gosta dele, pois ele é um aluno como os outros que pensa e age como se fosse professor. Briga com os alunos, quer mandar. Não acho isso certo. Já briguei com ele, pois não concordo com o jeito dele e não aceito ele mandar em mim. Ele não sabe falar com os colegas, está sempre do lado dos professores. Pensa que é igual a ele. (*Nayra*)

Esse registro mostra a consciência, por parte de um grupo de alunos, da existência da CPA e de representantes de alunos nela, porém questiona a representatividade por meio da participação indireta (LIMA, 1988), pois poucos alunos têm o direito de

[30] Vincenzo, aluno da escola desde o 1º ano. Fica na escola em horários diferentes do que estuda. Tem muita proximidade e diálogo com os adultos (professores, direção, funcionários). Desenvolve projetos com os alunos, ajuda os profissionais, chama a atenção dos estudantes. Anda pela escola como se fosse um profissional e não estudante. Ajudou-me a conversar e organizar os alunos para a entrevista. Acompanhou algumas entrevistas e tentava controlar a fala dos colegas por meio de sinais, expressões faciais. Na sala de aula, é um menino que fica mais isolado. É como se ele não fosse aluno. Não tem diálogo com seus colegas. Por outro lado, é um menino muito prestativo (com os adultos). Fonte: Imagem dos "representantes" dos alunos na escola Alfa (Registro em Diário de Campo, 2010)

participar das reuniões e discutir aspectos relacionados à escola. Sabemos que este tipo de participação é próprio das democracias representativas, mas entendemos a necessidade de a escola se atentar para as limitações dessa representação no processo de avaliação de seu trabalho.

5. Importância da existência de uma instância de discussão própria dos estudantes:

> Tinha que ter um espaço para os alunos conversar e tentar melhorar, um espaço que fosse dos alunos, pois, na frente dos professores, eles ficam com vergonha, acho que os professores 'dispersam' os alunos. (*Carlota)*
>
> Se existisse um grupo só de alunos, um espaço que eles pudessem falar sem o professor pra mandar calar a boca, pra dizer que aquilo não é importante. Por que, às vezes, pensamos, queremos coisas diferentes dos professores e eles não respeitam nossas ideias. Eles acham que nós não temos ideias importantes, que não sabemos falar dos problemas da escola. (D*ara*)
>
> Acho importante a conversa, os alunos *ter* um espaço para conversar, expor as idéias, falar essas coisas que estamos falando pra você, mas o pessoal da escola tinha que saber: professores e diretoria. Acho que todo mundo deveria ter espaço para falar nessa sociedade, pois tem muita gente que não é valorizada. Um exemplo são os garis. Eles têm um trabalho tão difícil, pesado, correm perigo e não são valorizados. Isso é injusto. (*Thayne*)

Fica claro o desejo de um grupo de estudantes de acontecer, na escola, a participação direta (LIMA, 1988), em que os as discussões sejam realizadas pelos alunos e para os alunos, garantindo a um maior número a possibilidade de expressão e decisão.

6. Conhecimento da existência da CPA, mas pouco conhecimento de seu funcionamento:

> É, tem alguns pais, professores, funcionários e alunos. A professora disse que eles reúnem pra falar coisas que ajudam a melhorar a escola. Não sei falar direito, pois não participo. (*Louane*)
>
> Tem CPA. Eu praticamente não sei nada, porque eu não participo. Acho que dois alunos na nossa sala começaram, mas acho que eles não se interessaram não. (*Mayro*)
>
> Tem sim, a escola tem CPA. É onde funcionários, pais, alunos dão sugestões, fazem reuniões para conversar sobre a escola. Tem também o conselho, mas não sei bem como eles funcionam. (*Thayne*)

Os critérios da representatividade e da regulamentação da participação surgem na concepção desse grupo de alunos, ao evidenciarem a existência da CPA com a participação indireta e formal (LIMA, 1988) de alunos e o desconhecimento de seu

objetivo, ou seja, o não alcance desta representação, mesmo para aqueles que sabem da sua existência.

Em nossa concepção, esses aspectos enunciados aqui revelam a necessidade da escola/Rede comprometida com a educação pública de qualidade, atentar para aspectos que têm se colocado como obstáculos que dificultam a organização da escola, para garantir a concretização das atribuições IV e V da CPA previstas no Art. 3º da resolução Nº 05/2008 (CAMPINAS, 2008, s/p), qual seja:

> IV - estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna;
> V - incluir, corresponsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise dados coletados no processo de Avaliação Interna.

Conforme percebemos, o debate sobre o significado da participação dos estudantes nos processos de discussão da qualidade da escola apareceu atrelado ao sentido da representação. De acordo com os próprios alunos da CPA, a questão da representação é importante, mas, ao mesmo tempo difícil. Assim se expressaram:

> Quero poder deixar o melhor para os futuros estudantes da 'minha' escola. Acho que quando escrevemos conseguimos nos expressar mais. Mas, antes de escrever, precisamos sempre de um incentivo, algum debate. Tenho vergonha de falar em público, mas acho legal o ato de nós representarmos alguém, é um ato de confiança, pois estamos falando em nome dos demais alunos da escola. Eu acho importante conversar com os alunos sobre a escola, seus problemas, mas, às vezes, mesmo na CPA, ficamos com vergonha da diretora, dos professores e, por isso, não falamos tudo que pensamos sobre a escola. Seria bom se essa conversa acontecesse sem a presença dos adultos. (*Vincenzo*)

> Os outros estudantes podem ter mais ideias para melhorar a nossa escola e eles também poderiam pegar as nossas. Podemos fazer uma espécie de questionário, entrevista para saber o que os estudantes pensam sobre melhorar a escola. Faço perguntas pra saber o que eles pensam e o que acham da nossa escola, converso com minhas amigas. Só que, às vezes, na reunião tenho vergonha de falar as ideias dos colegas e quando volto pra sala muitos não querem nem saber e aí eu falo de novo só pras minhas amigas. (*Liz*)

> Eu falo tudo o que sei da CPA, alguns escutam e outros não, mas não ligo pra quem não quer saber, quem quiser saber escuta. E muitas vezes só conto pras minhas amigas. É com quem converso sobre as coisas que discutimos na CPA. Não tem nada para falar que seja mais produtivo, acho que do jeito que acontece já tá bom. Os alunos não querer mesmo! (*Kaila*)

> Acho que eu podia mostrar pra classe o que é a CPA, discutir com os colegas, acho que faria bem, podia discutir com os colegas sobre o que conseguimos e o que não conseguimos, assim podemos dividir ideias, mas isso é difícil porque ninguém quer saber, só as amigas que escutam. (*Mayane*)

> Bom que a gente podia tentar dar um empurrãozinho nos membros para falar mais de suas ideias e projetos, principalmente nos alunos, porque, assim, haveria muito mais ideias e sugestões de projetos. Tento dar o meu melhor, aliás não estou representando meus colegas e sim minha escola, mas é mais fácil falar nas reuniões da CPA do que conversar com meus colegas sobre os problemas e as soluções que encontramos, eles não gostam de escutar. (*Theodoro*)

Destaques merecem ser feitos nessas falas: Vincenzo demonstra a consciência de que representação é um ato de confiança; Liz, Kaila e Mayane revelam a dificuldade de se fazerem representar perante seus colegas e a opção por falar das questões discutidas na CPA apenas para as amigas; Theodoro afirma não está representando seus colegas, mas a escola. Estas concepções podem evidencir a maneira como foram escolhidos, sem voto por seus pares. Além disso, revelam uma concepção de participação formal (LIMA, 1988) e/ou delegada (DIAZ BORDENAVE, 1983), que dificulta a legitimidade da representação e contribui para fortalecer a cultura frágil da participação democrática em nossas escolas.

4.1.7. A Emef Alfa e a busca pelo Fortalecimento da Participação Estudantil: a formação do conselho de alunos

No final do segundo semestre de 2010, o professor de matemática apresentou um projeto à equipe gestora, denominado Conselho de Alunos. O projeto objetivava "capacitar o aluno que tenha senso crítico perante sua vida em sociedade para que seja capaz de assumir responsabilidade de acordo com sua formação para agir de forma consciente, sabendo se expressar baseado em argumentos consistentes". (SANTOS, 2010, s/p.)

De acordo com o projeto e em diálogo com esse professor, ele sinalizou acreditar ser necessário na escola um espaço mais amplo, em que um maior número de estudantes pudessem discutir, participar, opinar e criticar. Um espaço, segundo o professor, que não se limitasse a um grupo de alunos, como no CE e na CPA, e que possibilitasse uma formação política. O que, de acordo com o projeto, é entendida como a organização de um espaço para que os estudantes possam conversar e se organizar para lutar por seus direitos, e como o desenvolvimento da consciência sobre o verdadeiro papel do representante (SANTOS, 2010).

Acompanhamos a discussão que ele realizou com algumas salas sobre a necessidade e importância da participação. Destacamos, a seguir, fragmentos de um diálogo numa sala de 9º ano. A opção pela apresentação do diálogo nessa turma justifica-se pela presença de representantes da CPA e de posturas bem céticas de seus colegas em relação à representação e à atuação dos estudantes da classe deles na CPA.

> Qual o papel do representante em sala? (*Professor*)
>
> Tem que representar a sala, se o professor precisar de algum giz, algum livro ele vai buscar. Se precisar de dar algum comunicado manda o aluno falar, dar recado. (*Estudante 1*)
>
> Não sei! Já votei, mas não sei. (*Estudante 2*)
>
> Por que você votou na pessoa? (*Professor*)
>
> Não sei! Acho que é porque tinha que votar! (*Estudante 2*)
>
> Tem que escolher alguém que tem mais responsabilidade. (*Estudante 3*)
>
> A professora disse que tem que votar pra escolher. (*Estudante 2*)
>
> Não sei a função. (*Estudante 4*)
>
> Até hoje não sei. Voto em um amigo, alguém próximo. (*Estudante 5*)
>
> É alguém que ajuda os professores na organização da sala. (*Estudantes 6 e 7*)
>
> É importante o representante? (*Professor*)
>
> Se for como na CPA, não serve pra nada, pois aqui tem aluno da CPA e não acontece nada, ninguém nem sabe o que acontece na reunião. (*Estudantes 7*)
>
> Não! Não vai adiantar nada. Se denunciar apanha. (*Estudante 3*)
> Risos...

Nesse momento, a aluna Nayra olhou-nos, balançou a cabeça afirmativamente e, convalidando sua posição, disse:

> Não falei que não dá certo, eles batem em quem denuncia. (Nayra)
>
> Sei lá se é importante. Acho que não! (*Estudante 8*)
>
> Serve pra ajudar o professor. (*Estudante 9*)
>
> Não serve pra nada, só pra dizer que tem representante. (*Estudante 10*)
>
> Tem que ter notas boas, ter responsabilidade e ser amigo de todos. (*Estudante 11*)
>
> Tem que ser alguém que dá opinião para melhorar a escola. (*Estudante 12*)

> Representa a sala perante a diretoria. (*Estudante 13*)
>
> Representa a sala nas reuniões. (*Estudante 14*)
>
> É, mas nas reuniões de conselho não chamam o representante, e o aluno só vai lá pra dizer que tem, ele não participa de nada. Acho que nem é importante a participação dele na reunião (*Estudante 15*)
>
> Tem que ser uma pessoa em que a sala confia. (*Estudante 16*)
>
> Tem que ter um tempo para conversar com os alunos para que a sala possa falar o que eles acham que precisa melhorar. (*Estudante 17*)
>
> (*Registro em Diário de Campo, 2010*)

Destaques merecem ser feitos aqui, pois evidenciam a concepção de representação/participação não só desta sala, mas também das outras em que observamos a escolha do representante para composição do conselho de alunos:

1. Concepção tarefeira de representação/participação: ajudante do professor para carregar e pegar materiais, dar recados.
2. Falta de clareza do papel do representante: voto por obrigação ou por amizade.
3. Representante para delatar os erros dos colegas.
4. Representante na CPA sem relação com colegas, não representa a sala.
5. Representante – participação burocrática, sem sentido: só para dizer que tem, sem voz no conselho.
6. Representante – bom aluno: boas notas, responsável, amigo de todos.

A presença dessas concepções de representação expõe a maneira como o conceito de participação ainda é compreendido pela dinâmica da escola contemporânea. Mesmo presente nos discursos e documentos, ante o descrito acima, indagamo-nos se a escola tem conseguido trazer para sua realidade prática a intencionalidade política da participação dos estudantes em seu processo formativo e, assim, contribuir para o fortalecimento deste segmento, objetivo perseguido pela política de AIP.

Após esse momento, o professor falou sobre a importância da representação e do que, na concepção dele, não é papel do representante de aluno. Falou da necessidade de sabermos escolher nossas lideranças e de como o brasileiro não sabe exercer esse papel. Em seguida, iniciou o processo de escolha do representante.

> Erga a mão quem quer ser candidato. Vocês indicam alguém? Acho interessante a indicação porque, às vezes, tem colega aqui que não se acha responsável o bastante pra ele mesmo assumir a candidatura, mas, às vezes, a sala indica porque reconhece nesse colega uma liderança. (*Professor*)
>
> (*Registro em Diário de Campo, 2010*)

A classe indicou uma menina que não aceitou, porque declarou que isso não iria resolver nada, que haveria eleição e nada mudaria. Posteriormente, ele pediu para os candidatos justificarem por que eram uma boa opção. Quatro alunos se candidataram, dois meninos e duas meninas e fizeram a seguinte justificativa:

> Quero ser representante porque acho que tem muita coisa pra melhorar na escola. (*Estudante 13*)
>
> Quero ser para ajudar a melhorar a sala. (*Estudante 14*)
>
> Quero ajudar não só a sala, mas toda a escola. (*Estudante 5*)
>
> Quero porque tem muita coisa pra melhorar, pois aqui tem muita briga por pouca coisa. (*Estudante 1*)
>
> (*Registro em Diário de Campo, 2010*)

Prosseguiu a reunião explicando que cada um deveria votar em dois colegas e que os dois mais votados seriam eleitos representantes da classe. Foram eleitos uma menina (estudante 13) e um menino (estudante 14). Para finalizar, ele parabenizou os escolhidos e informou para a classe que era responsabilidade dela cobrar uma representação efetiva. Pediu para os eleitos ficarem atentos que ele voltaria para marcar as reuniões.

Em entrevista com esse professor, ele explicou por que procedeu a votação dessa forma. Assim se expressou:

> E a votação aconteceu assim em todas as salas: primeiro ergue a mão quem quer ser candidato, depois eu pergunto pra sala se alguém indica alguém, que é interessante, porque, às vezes, o cara inicialmente não se acha responsável o bastante pra ele mesmo assumir a candidatura, mas, às vezes, a sala indica ele, "olha, a gente reconhece em você uma liderança". E aí ele diz se ele aceita ou não, e aí eu valorizo pra caramba tanto quem aceita quanto quem não aceita. Quem aceita reconhece, então, essa liderança apontada pela sala e quem não aceita pra dizer o seguinte, tem que ter muita maturidade, muita responsabilidade pra dizer "eu agradeço, mas eu acho que não estou preparado". Aí depois eu peço pra votar, voto aberto. É claro que ainda existe uma concepção que eu voto no colega, em algumas salas, os meninos votam nos meninos e as meninas votam nas meninas. Um negócio muito corporativista. Não muito diferente do que acontece hoje em vários setores, mas eu tento quebrar isso. E pra quebrar um pouquinho isso, eu peço sempre pra pessoa votar em dois candidatos, um ele termina votando em quem ele gosta, que é o amigo dele e o outro voto ele vota realmente

> na pessoa que ele acha que é realmente responsável. E aí, muitas vezes, o segundo nome que ele vota acaba sendo o primeiro da sala, o mais votado porque é o nome mais comum. É uma forma de votar e tem dado certo.
>
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos*)

Após a escolha dos representantes que aconteceu ao longo do mês de setembro de 2010, iniciaram-se as reuniões do conselho de alunos. Em uma de nossas conversas, perguntamos a ele qual era a ideia central do projeto e o que o havia levado a realizá-lo.

> A ideia do projeto principal é um pouco a ideia da nossa sociedade de hoje quando a gente pensa política. É visível nos processos eleitorais como as pessoas não têm preocupação com a questão da representatividade. Os sindicatos, hoje, muitos estão com dificuldade de trabalho, as associações de moradores e até o processo eleitoral de certa forma. Quando eu trabalho com os terceiros anos do ensino médio, quando eu pergunto, na semana da eleição, em quem vocês vão votar pra presidente, eles normalmente respondem, não sei professor, quais são os nomes? Eu respondo, mas falta uma semana gente, a eleição é agora! Não sei! E pra deputado? Pra deputado vou votar no fulano, no sicrano. E por quê? Ah, porque tanto faz, ninguém vale a pena. E o que a gente percebe, na verdade, é um afastamento muito grande do cidadão com o seu representante. Eles não têm nenhuma ligação e também não tem reciprocidade, posso votar em qualquer um porque não vai afetar minha vida diretamente.
>
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos*)

Seguiu sua análise, afirmando:

> E aí na escola quando a gente faz eleição pra representante de sala, a primeira discussão que se deu foi a seguinte: pra que serve o representante? E tanto entre grande parte dos professores e principalmente em relação aos alunos, teve sala, você acompanhou o que os alunos me disseram "não serve pra nada, porque a gente faz a eleição e nada acontece". Outros disseram, "o representante serve pra representar os alunos". Parece muito óbvio, mas, quando a gente pergunta em que. Aí a gente percebe que não existe espaço de participação, espaço para realmente ter essa representatividade. E aí tem os absurdos maiores ainda quando falam assim "é pra ajudar o professor, é pra dedurar o aluno". Dedurar o aluno é o pior de todos porque eu elejo o meu representante, colega ou não, pra me dedurar, pra me fiscalizar. Quando, na verdade, é o contrário, é pra levar minhas reivindicações a quem compete. E aí eu falei assim, é preciso fazer esse trabalho, explicar realmente quem é o representante, desde o processo eleitoral na escolha do seu representante e com esse aluno representante, quais são os espaços onde ele vai ter condições de poder levar as reclamações ou as sugestões ou as críticas desse grupo.
>
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos*)

Percebemos, no projeto desse professor, a intencionalidade de romper com a lógica hierárquica de tomada de decisão e com a apatia dos alunos nesse processo. Intencionalidade esta corroborada pela gestão e entendida como alternativa para melhorar a escolha dos representantes de alunos para compor a CPA. Para isso, em cada sala de aula, discutiu a importância do voto, da representação e da participação.

O professor, ao fazer isto, contribuiu para levantar as concepções dos alunos sobre representação/participação. Entretanto esta discussão aconteceu apenas em um horário de 50 minutos, sendo tratada de forma superficial e pedagógica, ou seja, na tentativa de ensinar que é importante participar, o que, em nossa concepção, continua evidenciando o que Pistrak (2003) denominou como "prática social sentada".

Ao final de 2010, a equipe gestora em discussão com os demais membros da CPA decidiu atrelar a escolha dos representantes de alunos para a CPA aos representantes de sala que faziam parte do conselho de alunos. A discussão/decisão foi pauta de uma das primeiras reuniões que aconteceu no início de 2011. Seguem, abaixo, fragmentos dessa discussão:

> Hoje vamos eleger seis representantes pra CPA. Vai ser um processo de comunicação muito interligado, porque vocês saíram como representantes de suas salas. Então, vocês estão num grupo onde tem todos de todas as salas. Desse grupo aqui, teremos os representantes que vão pra CPA.
>
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registro em Diário de Campo, 2011*)

> Nós da equipe gestora (diretora, OP, vices diretores) participamos o ano passado de algumas reuniões de representante de sala, percebemos que os estudantes querem avaliar os professores para melhorar a qualidade das aulas. Então, achamos interessante atrelar esse projeto do conselho de alunos à participação na CPA. Será interessante sair daqui os estudantes que participarão da CPA.
>
> (*Diretora, EMEF Alfa,, Registro em Diário de Campo, 2011*)

> Achamos que os representantes da CPA voltam da reunião de CPA, partilham na reunião do conselho de alunos o que foi discutido e, em seguida, todos dão a devolutiva pra sala, ou seja, todo mundo vai ser atendido nesse efeito pirâmide.
> Para começar a eleição, gostaria de explicar como pensamos a divisão de vagas.
> Serão seis representantes na CPA. A gente achou melhor oferecer duas vagas pra turma de sextos e sétimos anos, que são grupos menores e são muito mais novos também. E quatro vagas para os oitavos e nonos anos, porque as salas são muito mais numerosas. Dessas quatro vagas, duas vagas vão para os oitavos e duas vagas para os nonos. Para garantir uma representação de todos os anos e pra não haver panelinha o aluno do oitavo vota no nono e vice versa.
>
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registro em Diário de Campo, 2011*)

Em seguida, iniciou-se a escolha dos representantes. Nesse momento, uma menina que entrevistamos em 2010 e que fez várias críticas à forma como os alunos eram escolhidos para participar da CPA, que falou da necessidade de ter um espaço onde mais alunos pudessem participar para dar sua opinião e assim contribuir com melhoria da escola, disse: "eu quero conhecer, eu nunca participei de nada e agora eu estou com vontade. E

tudo que é possível me envolver, eu quero está envolvida para poder ajudar a melhorar a escola" (*Cindy*).

Constatamos que as ideias sobre o número de vagas para a composição da CPA foram definidas pelo professor e apresentadas, sem serem colocadas em discussão, para os alunos votarem. Como nenhum aluno questionou, a votação transcorreu sem problema algum.

4.1.8. O Conselho de Alunos: a aprendizagem da participação

Segundo o professor idealizador e responsável pelo conselho de alunos, pelo projeto, inicialmente, ocorreriam apenas reuniões trimestrais, nas quais os alunos representantes levariam suas reivindicações até a equipe gestora, na presença dos professores ou não. Entretanto, em conversas com a equipe gestora, a diretora entendeu que, para o aluno levar as reclamações, as sugestões e as críticas, ele teria que estar preparado e, para isso, seria necessário alguém prepará-los.

A partir dessa constatação, o professor do conselho de alunos definiu com a equipe gestora que as reuniões, iniciadas no final do semestre de 2010, aconteceriam semanalmente, com dois grupos; um grupo envolvendo os alunos dos 8º e 9º anos e outro os alunos dos 6º e 7º anos. Esta organização dos grupos foi justificada pelo professor como sendo a melhor maneira encontrada para possibilitar o diálogo entre os alunos, de acordo com suas características etárias/ano escolar (Registro em Diário de Campo, 2010). As reuniões tiveram lugar no contraturno e contaram com dois representantes de cada sala.

Os trechos, a seguir, revelam um pouco da dinâmica das reuniões do conselho de alunos. Optamos por destacar aqueles que mostram como o adulto responsável entendia e orquestrava as reuniões, pois acreditamos que eles evidenciam parte de uma organização favorecedora da aprendizagem da participação formal (LIMA, 1988) e dirigida (DIAZ BORDENAVE, 1983).

a) Para participar de um debate, é necessário ter postura, saber postar a voz, conhecer profundamente o assunto. Para isso, a escola deve treinar os alunos:

> Assistiremos ao filme "O Grande Desafio" com Denzel Washington. [...] O que acharam? Como entenderam?
> Depois de um tempo realizando um debate livre sobre o filme foram feitos os seguintes destaques:
> O professor do filme prepara os alunos para o debate. Ele capacita o grupo de alunos para fazer o debate: postura, voz, o conhecimento profundo sobre o assunto.
> Então, quando você, aluno, vai levar uma reclamação a quem compete. Você tem que ter uma postura, tem que estar organizado. Não basta chegar lá e falar de qualquer jeito. Não, você tem que ter todo um preparo de fato.
> E como a gente faz? Como se dá esse preparo? Treinando! O processo da escola é esse, é treinando. Então, nas reuniões, nós vamos realizar alguns debates.
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registros em Diário de Campo, 2010*)

Aqui fica claro, na metodologia/concepção do professor, que a aprendizagem da participação acontece por meio do treinamento, paradigma da escola tradicional, em que o método de instrução é autoritário e centrado no professor. Em nossa concepção, essa metodologia demonstra que a perspectiva formativa a qual o professor está alinhado tende a dificultar a emancipação dos sujeitos.

b) O debate: argumentação, defesa de pontos de vista favoráveis ou contrários, permanência ou mudança de opinião.

> O tema do debate vocês escolherão, é livre, pode ser qualquer um, mas devem escolher um tema para vocês apresentarem seu ponto de vista, um assunto que vocês sejam favoráveis ou contrários.
> Você pode começar defendendo um assunto e depois mudar de opinião. Não é vergonha a gente mudar de opinião, inicialmente, você pode concordar e depois no debate você pode perceber que você pode mudar de opinião desde que o argumento seja interessante.
> [...] Mas por que você está falando isso? Onde você viu? Por que você defende essa ideia? Você acha ou tem certeza? É preciso lembrar que, para eu defender uma proposta eu tenho que ter um bom argumento e aí para ter um bom argumento eu tenho que ler, eu tenho que me informar, eu tenho que perguntar, eu tenho que pesquisar.
> [...] Precisamos discutir sobre a questão do respeito. Quando um está falando o outro tem que respeitar tremendamente. Como eu coordeno o tempo, quem se atravessar na fala do outro eu não deixo falar. Porque isso é muito importante, dentro de um grupo social você deve respeitar a fala do outro. E quando você está falando pra que você seja respeitado, você deve saber respeitar.
> (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registros em Diário de Campo, 2010*)

Sabemos que ante a frágil cultura da participação/representação em nossa sociedade, a escola, na condição de uma das instâncias formativas, pode desempenhar importante papel nesse processo. Porém o paradigma tradicional mais uma vez se manifesta

nesta metodologia de trabalho do professor. É louvável a necessidade dos alunos aprenderem a se respeitar, saber ouvir e fazer uso da palavra sem invadir o espaço/tempo do outro.

Mas, apesar do esforço em ensinar respeito e de ensinar a participar, o que predominou foi a didatização e a centralização deste ensino no professor pautado numa metodologia bem autoritária: "Por que está falando isso? [...] Como eu coordeno o tempo, quem se atravessar na fala do outro eu não deixo falar".

Nessa perspectiva, "[...] a escola é vista como preparação para a vida, e não a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem, das janelas da escola, à vida passar. Então "enclausurados", à espera de poder viver quando chegar a hora." (FREITAS, 2003, p. 29).

Acreditamos que a escola precisa, sim, contribuir com a aprendizagem da participação, do trabalho em grupo, mas também acreditamos que não se aprende a participar por meio da imposição de normas e condutas, de metodologias artificiais, mas pelo exercício da participação, do confronto real de ideias, da avaliação consciente das ações vivenciadas. Nesse sentido, participar é vivenciar a contradição da vida dentro da própria escola.

No início de 2011, perguntamos ao professor responsável pelo projeto Conselho de Alunos qual era a ideia principal do projeto e por que a opção pelo formato de discussão como o descrito acima. Segundo esse professor:

> O ano passado a gente trabalhou três meses. De setembro a novembro, desde a eleição dos representantes até a realização de reuniões semanais, tivemos a oportunidade de mexer diretamente com a pessoa, com a capacitação pessoal. Isso é a primeira coisa e é fantástico. Essa formação pessoal, a pessoa se torna autocrítica. Ela percebe que tem coisas que, quando ela vai levar ao conhecimento da direção, tem coisas que ficam claro que a culpa não é da escola, da escola assim como equipe gestora, professores, mas a culpa é dos próprios alunos. Então ele começa a repensar, eu vou reclamar do professor tal, mas o professor trabalha direito porque eu estou reclamando? Porque tem dificuldade? Mas a gente faz a nossa parte? Então a questão da autocrítica é muito importante, ele vai perceber que ele tem alguns direitos, mas também tem deveres. Isso para a ideia do projeto principal dentro da pessoa que é o representante. (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, 2011*)

Aqui fica nítido que, apesar da preocupação do professor em formar para a autocrítica e em conscientizar os estudantes sobre suas responsabilidades, ele evidencia em sua concepção, a ideia de que os problemas que acontecem na escola são de

responsabilidade do aluno e não da escola ou do professor, pois os professores trabalham direito, mas os alunos não fazem sua parte.

Acreditamos que essa concepção de culpabilização do estudante, marca forte da ideologia liberal/neoliberal, tem contribuído, historicamente, para garantir a manutenção de uma lógica escolar, que, em suas práticas, muitas vezes, oculta finalidades de aprendizagem de relações sociais para a submissão.

Em um dos encontros, o professor colocou como pauta a preparação dos representantes para participar da reunião com a equipe gestora. Nesse encontro, ele falou da necessidade dos representantes se prepararem levando de fato as reivindicações dos colegas e, para isso, era fundamental, no diálogo com a turma, o levantamento dos problemas e a sistematização deles. Após a reunião, o outro encontro foi para avaliar o desempenho dos representantes. Os fragmentos abaixo retratam isso:

c) Avaliação da reunião com a gestão: aspectos que precisam ser melhorados na representação

> A reunião com a direção foi legal, vocês conseguiram apresentar as reclamações e necessidades das turmas. Foi uma boa reunião, era pra durar uma hora e meia, mas durou quase quatro horas. No começo, vocês ficaram um pouco apreensivos, depois sentiram muito a vontade porque a direção permitiu isso. Eu não estava, na verdade, interessado no tipo de informação que seria passado, mas como vocês conseguiriam passar isso. Alguns alunos escreveram e na hora leram, isso foi bom, porque tiveram a segurança de falar o que a turma queria.
>
> [...] Mas teve um problema, depois que a diretora se expôs, fez alguns comentários, ninguém fez nenhuma anotação. Isso não podia ter acontecido! Sabe por quê? Porque vocês levaram as situações da sala pra direção, e a direção deu uma resposta e aí vocês tinham a obrigação de devolver para a classe.
>
> [...] Do mesmo jeito que tiveram que anotar para levar à direção, vocês tinham que anotar para ser fiel ao que a diretora falou, pra voltar pra sala.
>
> [...] E mais, nenhum de vocês fez um retorno pra sala. Vocês são representantes, você têm obrigação de dar devolutiva. Se isso não acontece, as pessoas passam a não acreditar nas discussões e perdem a vontade de participar. (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registros em Diário de Campo, 2010*)

Nessa reunião, representada pelos fragmentos, identificamos o desejo do professor em corrigir os erros da forma como os estudantes participaram da reunião com a equipe gestora, para, assim, ensinar como se participa. Constatamos, novamente, a

didatização do processo presente na necessidade de a escola ensinar o correto e a centralidade no professor, ao direcionar a forma como deveria ter acontecido a participação.

Não queremos com isso afirmar que não deveria ter acontecido uma avaliação da reunião, mas estamos, mais uma vez, chamando a atenção para a forma como a escola entende ser possível ensinar aos estudantes, qual seja, separada da materialidade da vida e fechada em metodologias diretivas e fragmentadas. Entretanto, mesmo em meio a essas contradições, entendemos que a iniciativa desse professor é relevante e pode ser aperfeiçoada e, assim, contribuir de fato com a formação política dos estudantes.

De acordo com esse professor, apesar do pouco tempo de trabalho com esse conselho em 2010 (três meses entre eleição, constituição do conselho e atividades de formação), os resultados foram positivos e, inclusive, repercutiram na eleição/formação para 2011.

Os pontos positivos destacados por ele foram: nos oitavos e nonos anos, o processo eleitoral foi mais tranquilo; quem entrou em 2010 de brincadeira, esse ano não quis participar, pois percebeu que a proposta era séria; os que gostaram, nesse ano colocaram o nome deles à disposição; algumas pessoas que participaram o ano passado, que queriam continuar, não foram eleitas representantes e, inclusive, choraram. Esse destaque foi feito, pois, de acordo com o professor, isso nunca aconteceu antes na escola, ninguém nunca brigou para ser representante. Ainda em sua concepção, parece que o projeto tem conseguido despertar nos estudantes a consciência de que o representante, realmente, tem um papel de grande importância (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, Registros em Diário de Campo, 2011*).

Em diálogo com dois estudantes que participaram em 2010 e que não se colocaram à disposição para continuar, obtivemos as seguintes respostas, que confirmam a análise feita pelo professor:

> Tô fora! O negócio é muito puxado, não gostei de ficar lá discutindo os problemas da escola, da sala. Vou fazer outras coisas. (*Pierre, membro do conselho em 2010*)
>
> Não me identifiquei, é muito chato ficar discutindo, pensando na vida, tendo que conversar com colegas para saber as coisas que não gostam, depois fala com a diretora, tem que voltar e falar com os colegas. Muitos nem querem ouvir... Ah, não! Isso cansa! (*Nayra, membro do conselho em 2010*)

A posição desses estudantes chama nossa atenção para aspectos já discutidos anteriormente, qual seja, a artificialização, por meio de metodologias diretivas do processo de participação, tende a afastar os estudantes da conscientização de aspectos essenciais ao funcionamento e melhoria da escola. Por mais que a ideia do projeto conselho de alunos, de ensinar aos estudantes a importância de se envolver com a vida da escola, seja necessária, a forma didatizada desse ensino acentua aspectos já criticados da escola burguesa: afastamento da vida, conhecimento/aprendizagem restritos ao que a escola considera correto, disciplinamento do corpo e das ideias, formação para a aceitação da vida.

Conversamos, também, com estudantes que consideram importante esse tipo de participação e que se colocaram à disposição para continuar representando seus colegas.

> O projeto é legal, quero ser representante porque eu sou responsável, porque acho que sou competente e acredito que eu tenho condições de levar as reivindicações da minha turma à direção, aos professores pra gente resolver os problemas que acontecem na sala e atrapalham os estudos. (*Mayro, representante eleito para 2011*)

> É importante participar desse conselho, é a primeira desde que estudo aqui que a gente tem reunião de alunos, que a gente pode discutir nossas ideias e ainda falar com a diretora, com alguns professores. Também agora, que tô entendendo o que é CPA, antes achava que não ajudava em nada. Agora sei que tem muita coisa pra resolver na escola e que precisa da ajuda de todos. (*Mary, representante eleita para 2011*)

> Eu fiquei triste, gostei de fazer parte do conselho, acho que fiz direito, pois tentei conversar sempre com minha classe, mas esse ano não fui votada como representante e, por isso, não posso participar mais. Não acho justo, chorei muito! Acho que quem quer participar deve participar. Tem gente que ganha e nem leva a sério. (*Cindy, membro do conselho em 2010 e que não foi eleita em 2011*)

Ao conversar com o professor sobre os aspectos apontados por esses estudantes, sobre a participação por representação que não possibilita a todos que querem de fato participar usufruir de um espaço que objetiva uma formação política, identificamos as seguintes concepções: aluno que não cumpre sua função de representante deve ser destituído; a escolha de representante não deve finalizar com o voto; a participação do representante deve ser acompanhada e avaliada; a participação na escola orienta participação social; na sociedade, não há espaço para todos participarem e, por isso, é necessário disputar esse espaço; direito a voz e voto é uma ideia importante, mas nem em

todos os locais todos podem falar, e quem considera que tem capacidade para representar, deve brigar pela representação.

Sabemos que é própria da democracia representativa a participação por meio da escolha de representantes, ou seja, a indireta (LIMA, 1988). Entretanto consideramos necessário romper com a cultura frágil da participação em nossa sociedade, que repercute diretamente na escola e acaba por contribuir com a burocratização da participação e das discussões sobre os problemas que interferem na qualidade da educação.

No ano de 2010 e início de 2011, período observado, não houve a indicação da formação do grêmio estudantil, mas, na concepção do professor, o conselho de aluno tem se constituído como instrumento potencializador da organização do grêmio, sendo esse, inclusive, um dos objetivos do professor responsável pelo conselho e da diretora. A esse respeito, assim se expressaram a diretora e o professor:

> A gente quer de alguma forma que eles se movimentem pra formar um grêmio. E nós não queremos dar o grêmio, lógico que não vou eu formar um grêmio! Não é isso. Então eles precisam entender, precisam discutir, criar canal de discussão. Esse canal de discussão do professor responsável pelo projeto do conselho de alunos é muito bacana, o primeiro momento qual é movimento, eles falam mal, falam muito mal, reclamam de professor. Muita coisa tem sentido, muita coisa não tem sentido. Então, a gente tá tentando organizar a fala deles. Não organizar a fala no sentido de dizer "você vai falar assim ou falar assado", mas de uma forma pra eles começarem a se organizar como pessoas que tem uma representatividade ou que falem em nome da sala, que não fale apenas em nome de si próprio. Aprender a reivindicar. (*Diretora, Entrevista, 2011*)

> [...] A maioria deles não tem a menor noção do que é um grêmio estudantil, não tem noção do que é um sindicato, não tem noção do que é uma associação de moradores, o que é muito comum. Se você pegar hoje na sociedade, uma pesquisa antiga fala que menos de 8% da população está envolvida diretamente em alguma associação. Em todas as camadas de idades. É, e aí a gente já começou, o ano passado eu não falei nada porque era muito novo ainda. Esse ano, nas primeiras reuniões, eu falei da ideia do grêmio e aí perguntei se sabiam o que era, e a fala de todos que sabiam foram 'eu sei o que é grêmio, eu vi lá no programa Todo mundo odeia o Cris'. A única experiência de grêmio que eles têm é essa.

> [...] A diretora tem falado muito da questão do grêmio. É claro que é um desejo de todos os governos, pensando na questão da formação, participação que as escolas tenham grêmio estudantil.

> [...] Eu acho um absurdo a escola que impõe o grêmio aos alunos. Eu conheço escolas por aí que tem um professor que coordena o grêmio. Isso é ridículo porque foge da concepção. Grêmio é alguma coisa que tem que ser totalmente pensada pelos alunos. Diferente do projeto que eu trabalho que é o conselho de alunos onde, na verdade, eu já falei pra eles, com o passar do tempo é possível que eles vão ter que coordenar as reuniões. (...) Então, eles vão se capacitando até

> mesmo pra coordenar entre eles. E aí eles vão formando um grupo. Minha expectativa é que com o tempo eles digam pra mim 'professor, a gente não quer mais sua presença aqui. A gente quer conversar sem você porque tem algumas coisas que a gente quer encaminhar. Isso pra mim vai ser fantástico! Porque isso significa que eles têm autonomia para se organizarem, pra se encontrarem, pra se coordenarem. E aí, onde que o grêmio começa a necessidade de existir? É quando os alunos anseiam muito por alguma coisa que nem os professores e nem a direção conseguem dá. E aí eles falam, já que a direção não fornece e já que os professores não têm condições de construir e resolver essa necessidade nós temos que fazer. (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, 2011*)

Para esses dois profissionais, o conselho de alunos tem se constituído em importante espaço de formação e, aos poucos, contribuído para maior repercussão da voz do estudante em relação à vida da escola. Entretanto os dados apresentados ao longo deste trabalho nos autorizam a afirmar que, mais do que a voz do estudante, a escola, ao se respaldar na forma como tem favorecido a participação deste segmento, continua reforçando a hierarquia presente na organização do trabalho da escola e contribuindo para que os estudantes aceitem os fatos como a escola entende que devem ser.

Uma questão que, desde o início, orientou nossa inserção nas escolas foi o desejo de identificar as repercussões da participação dos estudantes na forma de desenvolver o trabalho no interior da escola e da sala de aula. Isso, por constarmos, de um lado, na literatura, que a escola naturalizou (FREITAS, 1995) uma forma para desenvolver seu trabalho, e essa naturalização, historicamente, contribuiu para silenciar a voz do estudante. Por outro lado, acreditarmos que a AIP carrega a potencialidade de "reinventar a escola pública pelos próprios sujeitos que a constituem" (GANZELI, 2011).

Na escola Alfa, durante a realização das observações, foi comum realizarmos conversas informais[31] com profissionais que se encontravam em diferentes espaços da Emef. Não tínhamos, inicialmente, a intenção de entrevistar tais pessoas, entretanto, por entendermos que a escola se mostra nas ações e diálogos estabelecidos cotidianamente, optamos por fazer o registro dessas falas. Fragmentos dessas conversas seguem abaixo:

> Não sei o que é CPA, mas também sou de uma área (Educação Física) que, às vezes, as pessoas esquecem que existe e que somos professoras. Muitas coisas não chegam até nós. Ficamos esquecidas aqui no nosso canto e nosso olhar pra escola se restringe ao universo dos alunos. Mas essa é uma boa escola, desenvolve bom trabalho, inclusive com diferentes projetos. E há envolvimento

[31] A referência a conversas informais é feita em situações cotidianas em que os profissionais se aproximavam e estabelecia diálogo sobre nosso papel na escola e/ou o projeto que objetivávamos desenvolver.

dos professores nos projetos e de boa parte dos alunos. Inclusive os alunos gostam muito de frequentar a escola além dos horários das aulas, é comum você vê alunos sentados pelos cantos conversando, esperando o horário dos projetos. Eles gostam da escola! Agora, se aluno tem condição de participar da vida da escola mais do que se espera deles, isso eu tenho dúvidas. Professor acha que papel de aluno é estudar e pronto! Qualquer posicionamento do aluno é entendido como chateação, falação sem sentido. Acho que a escola está longe do que vocês esperam! Volto a falar, é uma boa escola, desenvolve projetos diferentes e os alunos participam! *(Professora/Não CPA/Em diálogo sobre nosso papel na escola/Registro em Diário de Campo, 2010)*

Aluno não tem espaço na escola, todo mundo acha que ele tem só que estudar e não sabe falar sobre as coisas que percebe na escola. Claro que não é assim! As críticas que os alunos fazem, se a gente ouvir com atenção, muitas tem sentido. Agora eu vejo um problema na CPA, são poucos alunos e junto com outros profissionais. Muitos não têm coragem de falar o que gostariam por receio de retaliações. Eles tinham que ter um espaço só deles, para discutir as questões que dizem respeito diretamente aos alunos, mas os grêmios, hoje em dia são tão fracos. Isso quando tem! *(Professor/Não CPA/Conversa na sala dos professores sobre nosso projeto/ Registro em Diário de Campo, 2010)*

O aluno tem opinião sobre a escola, sobre a aula, o professor que não dá aula, a diretora que não conversa com eles direito. Só que tem um problema, aluno vai pra reunião e fica com medo de falar dos professores, porque pensa que o professor vai pegar no pé e prejudicar na sala. E todo mundo sabe que, dependendo do professor, isso acontece mesmo. É isso que eles falam no corredor, no portão. *(Funcionária/CPA/ Conversa no refeitório sobre nosso papel na escola/ Registro em Diário de Campo, 2010)*

Alguns alunos têm ideias boas, são interessados, podem ajudar sim a melhorar a escola. Só que é a minoria! A maioria só que saber de bagunçar, não estão nem aí pra nada. Só querem boa vida, festejar. *(Professora/Não CPA/Em diálogo sobre nosso papel na escola/Registro em Diário de Campo, 2010)*

É muito bom ter aluno, funcionária, família na CPA. Os alunos servem de exemplo na sala, não fazem bagunça, pode contar quem é que faz bagunça. Isso é bom pra quem trabalha na escola, mas os outros alunos não entendem, não gostam e ficam falando que eles são dedo-duro. *(Funcionária/CPA/Conversa no" pátio" sobre nosso papel na escola/ Registro em Diário de Campo, 2010)*

Os estudantes têm boas ideias! É só dar espaço que essas ideias aparecem, mas infelizmente a escola não incentiva e não se importa de verdade. Tem umas reuniões que os alunos são convidados, tem representantes de alunos, mas não é uma participação de verdade, com direito a uma fala que vai ser ouvida e discutida. É cumprimento de protocolo. Na verdade, muita gente acha que conversar com os estudantes, ouvir suas ideias, suas críticas é perder tempo. Sei que isso não é verdade, mas tudo já tão definido na escola, as coisas acontecem do que jeito que tem que ser e, por isso, nada vai mudar em função de uma crítica de alunos. É triste, mas sempre foi assim! Acho que não vai encontrar grandes contribuições ao seu trabalho, não! *(Professora/Não CPA/Em diálogo sobre nosso papel na escola/Registro em Diário de Campo, 2010)*

Os fragmentos acima não representam todos os profissionais dessa escola, mas sinalizam para um jeito de pensar o aluno dentro dessa instituição e evidenciam a potencialidade e limites postos à participação dos alunos nos processos de qualificação da escola. Tal aspecto pôde ser percebido, também, na reação de quatro profissionais da escola ante a avaliação que os estudantes realizaram sobre o trabalho dos professores e, principalmente, da relação professor-aluno:

> A maioria dos alunos não quer saber de nada! Conversar com eles sobre questões que precisam melhorar na escola? Se sabemos dar aula ou não? Ah, é perder tempo. Aluno, hoje em dia, só vem pra escola pra badernar, paquerar, chatear professor. Vem porque não tem nada melhor pra fazer em casa, se tivesse, não viria, ou porque os pais obrigam, falam que é importante. Eles vão saber o que precisa mudar na escola? Vão querer transformar a escola num shopping, pois não querem saber de trabalho sério. E esses alunos que participam desse conselho, da CPA? Não vejo nenhuma mudança! Muitos deles também fazem bagunça e não dão o exemplo. Adianta de que essa participação? E agora somos obrigadas a ficar ouvindo que eles estão querendo me avaliar? Só o que faltava... (*Professora I/Não CPA/entrou na sala de professores falando com uma colega sobre a reunião da semana anterior/Registro em Diário de Campo, 2010*)

> Os alunos, em algumas coisas, se envolvem e em outras não! Acho que não dá muito certo envolver os alunos nas questões que são responsabilidade dos adultos. Tem coisa que é responsabilidade de diretor, professor, funcionário. E aí, como o aluno pode contribuir? Ideia de aluno tem que ser discutida com aluno. Tem sim aluno no conselho, na CPA, mas isso só acontece porque tem uma legislação que fala que tem que ter, mas, na verdade, o aluno não influencia em nada. E muitos alunos sabem disso, tanto é que começam a participar, vão às reuniões e depois desaparecem. Se ninguém cobra eles não vão mais. *(Professora II/Não CPA/ Registro em Diário de Campo, 2010*)

> O ano passado, após a reunião da gestão com os professores, um colega se aproximou de mim e falou que achava que eu deveria acabar com as reuniões com os representantes porque isso ia trazer problemas. Esse é o maior problema! O aluno não participa não é porque ele não sabe participar, mas é porque nós os adultos atrapalhamos. (*Professor responsável pela formação do Conselho de Alunos, 2011*)

> [...] Os alunos se queixam muito dos professores, reclamam da falta de aula, da falta de respeito. O ano passado, os representantes do conselho queriam fazer uma reunião para avaliar os professores, levar as reclamações das classes. Eu, particularmente, não vejo problema, não porque não sou professora, eu já fui professora e já fui avaliada por aluno e eu não vejo problema. Só que, o que achamos melhor, primeiro antes de falar com os professores falar com a gente e a gente falar com os professores pra depois fazer esse retorno. E foi isso que foi feito o ano passado. [...] Esse é o grande trabalho do professor do conselho esse ano, porque os alunos querem fazer reunião com os professores. E é engraçado porque isso vem com sentimento de vingança! É alguma coisa assim, eu fui avaliado agora eu vou avaliar! De alguma forma os alunos colocam algumas coisas que eles têm razão, eles estão apontando problemas sérios, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, a formação deles. Ou vamos afirmar que a

> escola não serve pra nada na vida dessas crianças? Então, qual o nosso papel? (*Diretora, Entrevista, 2011*)

As concepções e práticas pedagógicas não são neutras, elas revelam posicionamentos políticos que orientam o caráter formativo da escola. Nos fragmentos acima, identificamos:

1. Desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo: concepção tradicional de educação que desconsidera a possibilidade de o aluno contribuir com o processo ensino-aprendizagem.
2. Participação dos alunos em órgãos colegiados burocrática: para atender à legislação, mas suas ideias não influenciam o dia a dia da escola.
3. Aluno não participa das questões relacionadas à escola não é porque ele não sabe, mas porque os adultos não lhes proporcionam espaço para isso.
4. Consciência de que os estudantes têm elementos para avaliar o processo ensino-aprendizagem e cautela da gestão em possibilitar esta avaliação.

A opção por trazer esses elementos para a discussão sobre as contribuições da participação estudantil, nos processos de qualificação da escola, justifica-se pela percepção de que a participação na escola é impactada por condicionantes ideológicos que norteiam a própria concepção de participação daqueles que nela trabalham. Segundo Paro (1995, p. 306), os condicionantes ideológicos são de "particular importância, pois se trata de saber a que as pessoas estão se referindo quando se dizem a favor ou contra a participação, merecendo que se detenha nele [...]".

De acordo com a carta de princípios da AIP, os processos de avaliação devem ser norteados por uma dimensão emancipadora que objetiva dotar professores e alunos "de capacidades crítica e criativa para superar seu tempo - a capacidade de se auto-organizar para organizar novos tempos." (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b, s/p). Nesse sentido, mais do que didatizar a participação, a escola precisa se constituir como espaço de construção de uma prática de participação que conduza à emancipação humana.

Entendemos que a AIP se constitui como uma possibilidade de a escola pública fortalecer sua vida coletiva e, assim, se organizar para construir a qualidade educacional. Ela não pode ser concebida como a única possibilidade para acontecer essa luta. Entretanto,

debruçamos-nos nessa escola, na discussão de suas potencialidades e limites na concretização da participação dos estudantes, por ser este nosso objeto de reflexão.

4.2. Segundo Caso em Estudo - A EMEF Beta e a Formação do Estudante para a Participação: diálogos entre o idealizado e o concretizado

4.2.1. A EMEF Beta e os Sujeitos da Pesquisa

A EMEF Beta atende, em sua maioria, alunos moradores dos bairros Vila Beta 01 e adjacentes, como: Jardim Beta 02, Jardim Beta 03, Parque Beta 04, Jardim Beta 05, Jardim Beta 06, Bairro Beta 07, entre outros (PP, 2010).

No ano em que coletamos os dados, a escola tinha, aproximadamente, 950 matriculados, com idades variando entre seis a dezesseis anos. Constatamos, de acordo com o PP e observações realizadas, um número significativo de alunos com necessidades especiais em todos os ciclos de ensino.

De acordo com o PP, a escola acolhe alunos com as seguintes deficiências: paralisia cerebral, síndrome de Dandy Walker, de Pierre Robin, autismo, deficiência física/hidrocefalia, deficiência mental e ou auditiva, entre outras. Para atender os estudantes usuários de cadeira de rodas, andadores e cegos, a escola, por meio da Coordenadoria de Arquitetura Escolar – CAE, tem planejado ações visando à acessibilidade desses alunos, adequando, assim, a estrutura e equipamentos para melhor atendê-los.

A escola atende estudantes do I ao IV ciclo do Ensino Fundamental, mas a proposta com a fusão dessa unidade de ensino com a escola estadual onde funciona o atual prédio da EMEF Beta é, preferencialmente, para alunos dos ciclos I e II, ou seja, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto a escola ainda permanece com os alunos de 6º ao 9º, oriundos, em sua grande maioria, da EMEF Beta – Jardim Beta 2 (bairro onde se localizava até 2009).

Dentre os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, identificamos, no PP da escola e no diálogo com a OP e professores: desnível nas turmas nos processos de leitura e escrita; falta de interesse e compromisso para com os estudos; dispersão ou falta de

atenção durante as aulas; dificuldade para ouvir os colegas; desorganização de boa parte com a vida escolar e não realização das atividades propostas nem tampouco das tarefas de casa; constantes faltas nas aulas regulares; e sobretudo nas aulas de Educação Física, que acontecem no extraturno. Embora apresentem essas características, o PP (2010, s/l) define esses alunos como "participativos, questionadores, agitados, comunicativos, colaborativos e com boa socialização".

Em relação ao horário de Educação Física no extraturno, algumas alunas fizeram uma análise indicando os problemas que percebem e por que acontecem tantas faltas. Assim se expressaram:

> A gente pensa também que o horário de educação física deveria ser no horário da aula e não em outro. Eu moro longe, então pra mim fica bem difícil vir pra escola duas vezes, por isso, falto muito da aula de educação física e venho nas aulas. Eu moro longe e não vou de perua. (*Mouryane*)

> Eu saio da aula 11h40min, moro longe, quando chego na minha casa já tenho que voltar pra educação física. Não dá tempo, só se eu voltar sem almoçar e mesmo assim chego atrasada. Eu explico pra professora, tem hora que entende, mas tem vez que ela fala que eu estou faltando porque eu quero. (*Joicylene*)

> Precisava mudar o horário de educação física, tinha que ser na hora da aula. A gente não tinha que voltar na escola pra fazer educação física. Tipo, eu tive que sair do meu curso de teclado por causa do horário da educação física. Daí, no fim do ano, eu vou ter de começar tudo de novo. (*Beatricy*)

Constatamos que as queixas dos estudantes, em relação ao horário de educação física/falta às aulas, estão relacionadas à crítica a uma organização de horário que não atende às necessidades deles, sejam de deslocamento entre a casa (bairros distantes) e a escola ou desejo de fazerem atividades extraescola. Tal realidade nos levou a pensar sobre a necessidade de a escola entender o contexto em que se encontram inseridos seus alunos e, a partir dele, pensar numa organização funcional (quadro de horários, enturmação, rotina diária...) de seu trabalho que contribua para o desenvolvimento de seus estudantes.

Em conversa com profissionais da instituição sobre os estudantes, eles destacaram a valorização da cultura local, a questão da disciplina/indisciplina e desempenho dos alunos/recuperação de notas. Assim se expressaram:

1. Valorização da cultura:

> Esses alunos são fruto de um projeto que teve na escola de valorização da cultura local, da cultura daquela comunidade. Então esses alunos são alunos que têm uma

autoestima fortalecida pelos professores. São alunos questionadores, que gostam da escola, têm na escola um espaço cultural e veem na escola um espaço de lazer. (*OP, Em diálogo sobre os estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

A escola desenvolve um trabalho de valorização da cultura dos alunos, eles são muito talentosos para dança e música. Por isso, aproveitamos esse talento para oferecer algo mais a eles. A escola tem que oferecer projetos no contra turno, pois assim ela desenvolve ações que podem contribuir para tirar as crianças, os adolescentes das ruas, das drogas. Se ela conseguir fazer isso, ela já está dando grande contribuição para a vida desses meninos. Eu desenvolvo o projeto "Incentivo às danças árabes, folclóricas". Eu trabalho com as meninas a dança árabe, as quartas das 11h30min a 12h00min e uma professora de uma academia, que conseguimos fazer uma parceria, trabalha com os meninos as danças folclóricas. (*Professora, responsável pelo projeto de dança e citado por muitas meninas como um projeto interessante. Em diálogo sobre as características dos estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

2. Disciplina/Indisciplina:

Os alunos maiores são muito difíceis. Não respeitam os professores. As meninas estão *igual* os meninos. Alguns professores pensam em desistir, vão pra sala, mas não conseguem dar aula, os alunos não deixam, não têm educação. O turno da tarde é mais difícil, é o horário que estuda só os maiores. (*Funcionário, responsável por acompanhar a entrada e saída dos alunos, 22 anos na escola. Em diálogo sobre os estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

Muitos colegas reclamam, falam que os alunos não respeitam e não querem saber de estudar. Criança, adolescente é assim mesmo, se deixar solto, se perceber que você não dá a mínima importância para eles apronta mesmo. Eu converso, explico, tento fazer umas aulas diferentes pra tentar despertar o interesse deles. Eu respeito e exijo que eles me respeitem. Converso, brinco, explico minha aula, mas, se percebo que estão faltando com respeito, aí dou bronca mesmo. (*Professor, citado por muitos alunos como o melhor professor da escola. Em diálogo sobre os estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

Aqui na escola, muitas vezes, a gente tem que funcionar como psicóloga, ouvir, dar conselho, pois às vezes os alunos chegam tão chateados porque tem tantos problemas em casa que nem tem cabeça pra estudar. Vem pra escola com a cabeça cheia de problema. Por que a vida é assim, você não deixa o problema lá fora e fala "agora é hora de estudar, vou esquecer deles". Não! Eles vêm com você. Eles reclamam que muitos professores não respeitam, não dão uma aula boa e só cobram. Eles falam "não sei onde é mais chato, se é minha casa ou a escola". (*Funcionária, Em diálogo sobre os estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

3. Desempenho dos alunos/recuperação de nota:

Se eu for falar dos alunos em relação ao desempenho, ao interesse com os conteúdos propriamente dito, com aula, poucos alunos se interessam, poucos têm o caderno em ordem. O aluno ideal que o professor gosta, que passa matéria na lousa, que copia, que resolve exercícios, que copia, pouquíssimos são assim. Uma grande maioria de alunos vai sobrevivendo ali no dia a dia, o professor dá trabalho, tenta fazer uma recuperação, não de conhecimento, mas de uma nota mesmo. E tem uma minoria de alunos que absolutamente não acompanham, que

> não entram no clima da escola, que vão mesmo pra cumprir o tempo, pra encontrar os colegas e tal. (*OP, Entrevista realizada em 2011*).

Os trechos selecionados sinalizam aspectos importantes na discussão de como a escola se organiza para possibilitar um trabalho de qualidade e contribuir para com uma melhor formação dos estudantes. Acreditamos que a valorização da cultura é um aspecto essencial para a formação e possibilitador da melhor aproximação escola/comunidade.

Porém consideramos relevante fazer alguns destaques. Acreditamos que "a indiferença frente a esses alunos, revelada na emissão formal de notas que sinalizam sucesso escolar ilegítimo, tem consequências para ambos e para a escola" (SORDI & LUDKE, 2009, p. 29).

Em nossa concepção, a escola não precisa ser um lugar chato, sem sentido, alheio à realidade social, mas, ao mesmo tempo, não pode se constituir como um lugar preferencialmente de lazer e/ou de espaço capaz de guardar as crianças da rua e, assim, protegê-las do envolvimento com as drogas. A ênfase na valorização da cultura não pode sobrepor-se às iniciativas de organização do trabalho pedagógico no sentido de conscientizar e possibilitar aos estudantes o aprender para além da aquisição da nota.

4.2.2. O Bairro onde se Localiza a EMEF Beta

A EMEF Beta, até o final de 2009, localizava-se no bairro Jardim Beta 02. Em 2010, houve sua fusão com uma escola estadual e, assim, ela passou a ocupar o prédio da escola do estado que se localiza na Vila Beta 01, bairro da região noroeste de Campinas.

A Vila Beta 01 foi construída, em 1967, como parte do projeto piloto de construção de moradias populares pela política habitacional Cohab-Campinas. Segundo Rodrigues (2008), esse projeto objetivava redirecionar a população que habitava cortiços e as primeiras favelas que emergiam no município de Campinas. Para Rodrigues (2008, p.50);

> Tanto a política habitacional praticada, quanto o mercado imobiliário da época, incrementavam um modelo de organização espacial das cidades que destinavam a periferia para os mais pobres [...]. A partir dessa premissa, a Vila Castelo Branco foi construída distante da mancha urbana e com várias carências de infraestrutura.

As primeiras casas eram geminadas, tinham de um a três quartos, sala, cozinha, banheiro, não tinham portas internas, e ocupavam uma área média de construção de 23m². Todas as casas tinham áreas destinadas à possível expansão. Segundo o PP, a origem da Vila "dá uma configuração diferenciada ao bairro, com ruas estreitas e terrenos pequenos. Entretanto o bairro é bastante arborizado, com praças e áreas de convívio." (PP, 2010).

A Vila passou por modificações, não apresenta precariedade de infraestrutura e de serviços públicos como nos primeiros anos de sua organização. As melhorias são oriundas tanto de políticas adotadas pelo Estado como de reivindicações dos moradores, via associações comunitárias (RODRIGUES, 2008).

A estruturação da Vila contribuiu para o surgimento, em seu entorno, dos seguintes bairros: Jardim Beta 08, Jardim Beta 09, Jardim Beta 10 e Vila Beta 11. Bairros também atendidos pela EMEF Beta.

Para Rodrigues (2008, p.58), a pavimentação da Avenida J B D, situada a menos de um km da escola, "foi um marco de comunicação da Vila Beta 1 com a cidade e mesmo da possibilidade de expansão desta com a cidade". Nessa avenida, localizam-se grandes comércios e as instituições: faculdade (FACAMP e IESCAMP), bancos, lojas de materiais de construção, revenda de carros, restaurantes, supermercados, borracharias, oficinas mecânicas, açougues, padarias e uma feira-livre (PP, 2010). Tal caracterização, na concepção de Rodrigues, ajuda a entender como as restrições dos primeiros anos da Vila foram superadas.

A população residente na vila é composta por trabalhadores em empresas e comércio, diaristas, domésticas, prestadores de serviços diversos, pequenos comerciantes, além de muitos estarem na informalidade (OP, Registro em Diário de Campo, 2010). De acordo com Rodrigues (2008), em linhas gerais, a população da Vila é caracterizada como de baixa renda.

Próximo a essa unidade de ensino, existem várias instituições religiosas: Paróquia N.Sra. de G., Igreja "M. P." (católicas) e outras Evangélicas (Batista, Quadrangular, Congregação Cristã do Brasil e Assembleia de Deus) e Centros Espíritas Kardecista e Candomblé (PP, 2010).

Os espaços culturais disponíveis na região da EMEF são a Casa de Cultura T, Associação de Moradores, Praça dos Trabalhadores, Praça da 'Pedreira', etc (PP, 2008).

4.2.3. Adentrando os Portões da EMEF Beta: estrutura física e rotina

A EMEF Beta tem 29 turmas e funciona com a seguinte organização: das 07h às 11h com o Ciclo I e II (1ºs A, B, C, D; 2ºs A, B, C; 3º A, B, C, D, E); das 07h às 11h30 Ciclos IV (8ºB, 9º A e B); das 13h às 17h Ciclo II (4º A, B, C, D, E; 5º A, B, C, D) e das13h10 às 17h40 os Ciclos III e IV (6º A e B, 7º A e B e 8º A).

Na entrada, ficam a secretaria, as salas da OP, da direção e dos professores. Há, também, banheiro masculino e feminino e um espaço que funciona como uma copa para os profissionais. A segunda parte da escola tem os blocos A e B, onde funcionam as salas de aula. A escola tem uma rampa que dá acesso à parte debaixo da escola. Nela, localiza-se um palco com arquibancadas estilo arena, o refeitório, um pátio coberto ao lado do refeitório e uma grande área descoberta, que os alunos utilizam para recreio, atividades de educação física e brincadeiras diversas. Esse espaço tem banheiros masculinos e femininos

Próximo a essa área, há uma quadra coberta e uma descoberta. Entre as duas quadras, existe uma grande área verde com árvores, grama, mesas e bancos de alvenaria. Nesse espaço, segundo a OP, será montado o parque infantil que havia no prédio onde funcionava a escola anteriormente. Esse parque, segundo a OP, é conquista das ações demandadas pela CPA. Depois da quadra descoberta, há uma grande área, utilizada como estacionamento.

Em relação ao espaço da escola, as opiniões se divergem entre os estudantes. Uns se mostraram favoráveis ao novo espaço, e assim se expressaram:

> Essa escola é bem cuidada, olha, você pode ver que as árvores são bem cuidadas, as salas são limpinhas. Ela é diferente da escola que eu estudava, eu gosto desse espaço porque é bem grande. (*Muriel*)
>
> Essa escola era no outro prédio e, por isso, mudou bastante, pois o espaço aqui é maior, mas precisa de uma reforma essa escola. (*Rayene*)
>
> O prédio de lá (onde funcionava a EMEF até 2009) era bem menor, agora aqui é maior, dá pra aproveitar melhor. (*Penélope*)

Outros já sinalizaram que a mudança para o prédio maior colaborou para o distanciamento entre os próprios alunos e desses com os professores.

> Essa escola já foi boa, hoje não é tão boa. Depois que veio pra essa escola ficou diferente. Misturou alunos das duas escolas, não misturou muito com a gente, misturou do 1º ao 5º. Ficou diferente, não sei explicar, mas parece que as professoras não se *preocupa* com a gente. Também não dá pra encontrar direito os colegas das outras salas. Isso é ruim! (*Indra*)

> Era melhor quando era lá em cima. As pessoas se viam, aqui é muito grande. As salas lá eram *melhor*, bem melhor. Podia ser uma escola menor, mas a gente se encontrava mais. (*Brigite*)

> Eu acho que a EMEF Beta mudou muito do que era antes, quando a gente estava na 6ª por aí. Depois que veio pra essa escola parece que os professores não estão nem aí pros alunos, a gente não tem muito contato com os outros colegas. Ficou diferente! (*Raqueline*)

Estudantes também se manifestaram em relação à não utilização do espaço e à falta de sentido de mudar a escola para um espaço, amplo que não é aproveitado para a realização de atividades além da sala de aula.

> Eu entrei quando a escola era lá em cima. Lá era melhor porque era menor e a gente já estava acostumada. A quadra de lá era maior também. Aqui é legal, mas, se pudesse, eu gostaria de voltar para o prédio de cima porque a gente já estava acostumada. Aqui a gente tem uma escola grande, mas fica quase sempre na sala. Só o professor de ciências, ele traz bastante a gente pra cá. Só que tinha que mudar umas coisas, porque, às vezes, faz muito sol e a gente não concentra na leitura por causa do sol. (*Mouryane*)

> Eu também achava melhor o prédio de cima porque, mesmo que fosse menor tinha qualidades melhores do que essa. O refeitório era menor, o banheiro, sinceramente, era melhor, as salas eram melhores, tinham ventiladores, as janelas eram mais arejadas. Aqui é bom, mas nem todo ambiente é usado aqui. Nem todos os trabalhos que a gente faz utiliza os espaços, então não faz sentido ter um espaço maior e não ser utilizado. (*Adely*)

> A gente vê umas coisas na televisão que não acontece na escola. Bem que as aulas podiam acontecer também aqui fora, aproveitar esse espaço grande. Pra que mudou de escola, se as aulas continuam dentro da sala, se nem usa esses espaços livres? Acho que muitos professores não gostam de sair da sala, porque aí eles não vão poder ficar *sentado* sem fazer nada. (*Joicylene*)

O conteúdo desses relatos sinaliza como a escola tem se organizado ao longo dos anos. Percebemos que os estudantes, por vivenciarem um espaço diferente do que estavam acostumados, questionaram o seu não aproveitamento e falaram da possibilidade de outra utilização do espaço para acontecer o processo ensino - aprendizagem.

Essa questão nos remete à reflexão de como, ao longo da história, nos acostumamos com a ideia de que o trabalho na escola deve acontecer em salas cheias de cadeiras e carteiras; com uma mesa para o professor, que se diferencia das demais, um pouco maior, à frente das carteiras dos alunos; um pátio para os alunos aproveitarem o tempo livre fora das aulas, um refeitório, quadra, biblioteca. É como se não conseguíssemos pensar num outro jeito, já que o trabalho ali desenvolvido e sua estrutura foram naturalizados a ponto de convencionar que a única possibilidade de acontecer o trabalho pedagógico é na uma sala de aula (FREITAS, 2003).

Ainda em relação à infraestrutura da escola, no pátio coberto, há um mural da CPA, com uma chamada *"Você sabe o que a CPA? Aluno você pode participar. Se organize, critique, sugestione, de sua opinião"*. Além dessa chamada, há o Plano de Avaliação com as metas, os projetos para cada ano e a relação dos integrantes da CPA.

Em relação ao recreio, com a fusão das escolas, o tempo de intervalo foi alterado de 10 para 20 minutos. Isso aconteceu em função do aumento no número das turmas e o limite de espaço no refeitório para atender a todas. Assim, a escola optou por organizar quatro horários de intervalos, para atender ao período da manhã, e quatro horários de intervalos, para atender ao período da tarde. De acordo com a OP, a alteração do tempo de intervalo para 20 minutos é resultado de uma demanda dos próprios estudantes durante as Assembleias. De acordo com ela, era comum eles fazerem a seguinte reivindicação:

> [...] o intervalo é muito pequeno. Mal dá tempo pra gente ir lá comer, não tem tempo pra conversar, não tempo pra brincar, não tem tempo pra jogar bola. Não pode ser um intervalo de 20 minutos, em 10 minutos a gente come e em 10 a gente fica conversando com os amigos? Pode! Então fizemos o intervalo de 20 minutos. Então assim, eles pensaram naquele cotidiano da escola e fizeram propostas que foram viabilizadas. (*OP, Em diálogo sobre a participação dos estudantes na escola, Registro em Diário de campo 2010*).

No recreio do primeiro e do segundo ciclos, há alunos do turno da tarde (Ciclo III e IV) que participam de um projeto de monitoria. Usando um colete amarelo, eles ocupam diferentes espaços do pátio e orientam as crianças em brincadeiras com bola, corda, bambolê. As professoras dos ciclos I e II acompanham o recreio e se organizam entre elas para ir ao banheiro e lanchar. Os alunos dos ciclos III e IV são acompanhados, no refeitório e intervalo, pela OP e algumas funcionárias.

> Eu volto pra escola a tarde e ajudo a olhar o intervalo, organizo algumas brincadeiras. Isso é bom porque é uma forma de ajudar a escola. (*Narciso/presidente do grêmio*)

> Eu ajudo a cuidar dos alunos que são pequenos. Entrego bola, bambolê, corda e brinco com eles. Isso é bom, ajudo as professoras porque tem muita criança que precisa de ajuda (tem na cadeira de roda, que não enxerga, que não sabe ir no banheiro sozinha) e as professoras não *consegue* ajudar essas crianças e olhar as outras no recreio. Acho que tinha que ter gente pra ajudar, mas se não tem a gente, aluno que cuida dos outros alunos. (*Clariane*)

Na reunião de negociação, que aconteceu, no dia 16/06/2010, com o secretário[32] da educação, sua equipe e mais 05 escolas da Rede, a diretora dessa EMEF abordou essa questão, falando da necessidade de ter o inspetor para acompanhar, especialmente, o recreio, pois a maneira como encontraram para amenizar a falta desse profissional tem funcionado como paliativo e pode acarretar problemas futuros para a escola. Percebemos, nessa reunião, que esse problema era algo comum a várias unidades de ensino.

A escola conta com três professoras de educação especial, uma no turno da manhã, uma no turno da tarde e outra que faz um rodízio nos dois turnos. Essas professoras, em muitos momentos, também acompanham as crianças no recreio. Ao longo da observação, percebemos que as crianças portadoras de necessidades especiais eram sempre acompanhadas por algum colega de sala.

De acordo com algumas profissionais da escola, o número de profissionais para a quantidade de alunos que a unidade atende ainda não é o ideal e faltam recursos, além da adaptação da escola também dificultar um trabalho mais efetivo com as crianças portadoras de necessidade especiais, que, via de regra, estão inseridas na escola, mas não incluídas (*Notas em Diário de Campo, 2010*). Apenas duas alunas se manifestaram em relação a essa questão.

> Na nossa escola, tem vários alunos especiais, uns não *sabe* escrever, outros não podem ir ao banheiro sozinho. Não tem tantos professores especializados para trabalhar com esses alunos, nem para levar ao banheiro. Esses dias a professora queria que nós ajudássemos uma aluna. E se ela caísse? Em muitas salas, também tem e faltam profissionais para trabalhar e ensinar. Acho que tinha que ter um trabalho diferente porque senão muitos ficam na escola e nem aprendem. (*Georgina*)

> As aulas são legais, os professores também. Só que tem coisas que eu quero mudar. Que nem agora, tem um menino cadeirante, o moleque foi empurrar com

[32] Na época exercia o cargo de secretário da educação o professor José Tadeu Jorge.

> tudo e o cadeirante caiu. Eu quero mudar, quero mudar essa rampa. Queria colocar as salas ali para o cadeirante não ter dificuldade de subir. (*Thainy*)

O PP e a OP da EMEF Beta sinalizam para a necessidade de a escola desenvolver projetos que possibilitem "o estabelecimento de vínculos entre os alunos e entre estes e os professores/coordenadores" (PP, 2010, s/p). De acordo com o PP, a equipe da escola "entende como fundamental o trabalho desenvolvido nos diferentes projetos e enfatiza a necessidade de potencializar ainda mais a integração entre estas atividades e o trabalho da sala de aula e da escola como um todo" (PP, 2010, s/p).

Em relação à necessidade de realização de projetos na escola, a OP entende que o trabalho da escola via projeto deve contribuir para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, que, em meio ao fracasso acadêmico, revelam uma riqueza cultural. Nesse ponto de vista, assim se expressou a OP:

> O foco da escola é a realização de projeto para valorização da cultura. Essa valorização da cultura, como que eu percebi? [...] uma fala de uma professora me marcou muito e eu foquei o meu trabalho, eu orientei o meu trabalho, eu coloquei como perspectiva essa fala dessa professora [...]. Essa professora falou o seguinte, que o que ela achava de positivo naquele ano na escola era que se observasse em eventos culturais promovidos dentro da escola ou fora da escola que os alunos que, muitas vezes, fracassavam dentro da escola eles tinham desempenho legal nesses eventos, eles dançavam, eles cantavam, eles compunham e aí dentro da escola eles fracassavam. Então, como que a escola olhava pra essas crianças dentro daquilo que representava o fracasso acadêmico, mas, na verdade, eram crianças que estavam que tinham uma cultura, que viviam aquela cultura e, na verdade, elas eram bem sucedidas de outras maneiras culturalmente. Então, chamou atenção pra isso e que a escola tinha que garantir isso pra essas crianças, porque era ali que elas estavam tendo sucesso e isso reforçaria, fortaleceria essa autoestima. Então, esse foi o meu foco e eu vejo as crianças dentro dessa perspectiva. Muitas delas que fracassam ali naquela questão acadêmica, dos conteúdos, que são conteúdos que eu aprendi dos idos dos anos 70! É a mesma coisa! Mas esse olhar sensível pra essa cultura, pra promover essa cultura, pra que a criança expresse em outras linguagens, vamos dizer assim, que não só aquela da língua escrita que é cobrado ali pela escola. *(OP, Em diálogo sobre o perfil dos estudantes e o trabalho da escola frente a esse perfil, 2010, Registro em Diário de campo 2010).*

De acordo com o PP, os projetos indicados devem ser direcionados pelos seguintes eixos norteadores do trabalho na escola: a importância do papel social da leitura e da escrita; a humanização das relações; trabalho conjunto com a comunidade; a valorização da arte como forma de expressão dos sujeitos; a reflexão e estudo sobre o cotidiano e o exercício da interdisciplinaridade (PP, 2010). Nesse sentido, além das ações próprias da

sala de aula, são previstos no PP os seguintes projetos: fanfarra, horta e jardinagem, núcleo de pais, bandinha rítmica, Avaliação Institucional (CPA), Parlamento Jovem, informática, GT de currículo, coordenador de ciclo, mediação, rádio escola "Espaço Aberto", biblioteca e dança.

Na unidade escolar, tivemos a oportunidade de ver discussões relacionadas a AI (CPA), Parlamento Jovem e dança. Em virtude da mudança de prédio, alguns projetos, em 2010, ainda não haviam se iniciado. Dentre os motivos e projetos, destacamos: a biblioteca, apesar da ampliação do acervo com a junção das duas escolas, a EMEF Beta ainda não contava com uma profissional para realizar atividades específicas desse local; o espaço da rádio e a instalação da antena para a realização do projeto rádio-escola ainda não tinha acontecido; o espaço para a horta ainda não havia sido definido na instalação da escola no novo prédio e, por isso, não se havia iniciado.

É importante destacar que de 98 estudantes apenas um fez referência à realização de projetos como característica de uma boa escola, os demais não fizeram nenhuma referência aos projetos desenvolvidos pela unidade.

> Escola boa é aquela que tem um bom ensino. Essa tem, sim, tem aulas até de projetos aqui dentro como dança do ventre, o projeto Áaiune[33], e capoeira. (*Rayene*)

Em linhas gerais, podemos afirmar que a rotina dessa unidade de ensino, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, volta-se, basicamente, para o interior da sala de aula, conforme já apontado pelos alunos. De acordo com professores e OP, três grandes problemas circundam a prática pedagógica, a saber: o número de alunos faltosos nas aulas regulares e Educação Física; grande número de estudantes que não realizam e não entregam trabalhos solicitados pelos professores; e falta de interesse com o conhecimento científico *(Observações/diálogos estabelecidos com professores e OP em diferentes espaços da escola, Registro em Diário de Campo, 2010).*

Nesse contexto, as principais metas estabelecidas no Plano de Avaliação[34] da escola, após discussão em reuniões de CPA e RPAI (reunião de planejamento de AI),

[33] Projeto Social idealizado e desenvolvido pela professora S. S por meio do Programa Arte e Movimento da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

foram: reduzir o número de alunos faltosos, reduzir em 70% o número de alunos que não entregam trabalhos e trabalhar com pedagogia de projetos e interdisciplinar.

De acordo com a OP, a EMEF Beta é uma boa escola, desenvolve bons projetos e se preocupa em pensar ações que contribuam para garantir a permanência dos alunos nas atividades propostas, desde a sala de aula à realização dos diferentes projetos. Entretanto, tal ação pedagógica esbarra em dois grandes problemas: a falta de pessoal capacitado para desenvolver os projetos de biblioteca e informática e, sobretudo, a falta de envolvimento dos professores dos anos finais com as aulas e a aprendizagem dos estudantes. Ainda de acordo com a OP, esse segundo problema constitui grande empecilho para a concretização das metas descritas acima *(Diálogo estabelecido com a OP sobre a dinâmica de trabalho da escola, Registro em Diário de Campo, 2010).*

Nessa escola, tivemos a permissão para acompanhar, além da educação física, aulas de matemática e de inglês. Em algumas aulas observadas, pudemos constatar, além da ausência de muitos alunos, a falta de envolvimento com as atividades propostas pelos professores. Fragmentos extraídos de nossas observações de campo, de duas aulas acompanhadas em junho de 2010 revelam um pouco dessa dinâmica.

Aula de Inglês 9º A, 4º horário (junho de 2010):

> Sala bem esvaziada. Um grupo de alunos estava em sala e outro grupo decorando o corredor (época de copa e o Brasil havia ganhado o jogo no dia anterior).
> Dentre os alunos que estavam dentro da sala a minoria estava virada para o quadro copiando um exercício (05 frases para completar e traduzir e um vocabulário para relacionar as palavras às traduções). Boa parte estava agrupada, de costas para o quadro, alguns grupos estavam conversando, outros jogando cartas e um grupinho de meninas estava ouvindo música com um fone de ouvido.
> Perguntamos a alguns alunos que estavam próximos se eles não iriam fazer a atividade que o professor havia pedido e eles disseram que a aula era chata e que não servia para nada.
> Em determinados momentos, o professor tentava chamar atenção de algumas meninas que estavam sentadas próximas a ele, principalmente as duas representantes de sala/CPA (*Betina e Corina*).
> *Betina*: a cada chamada do professor estabelecia diálogo relacionado à matéria e ao que estava estudando no cursinho no período da tarde.
> *Corina*: postura bem irreverente, desafiava constantemente o professor.
> Depois de um tempo, o professor, entre ajudar os alunos que estavam decorando o corredor e tentar convencer algumas meninas a fazer a tarefa, foi ao quadro e corrigiu a atividade estabelecendo diálogo com os poucos alunos que haviam feito e que estavam prestando atenção no que ele dizia. Em nenhum momento,

[34] Documento elaborado pela escola e encaminhado por ocasião da homologação do PP, apontando as metas pedagógicas traçadas para melhoraria da qualidade do ensino.

> daquela aula, o professor fez referência aos grupos que estavam de costas para ele/quadro.
> Faltando um minuto para encerrar o horário, a representante de sala lembra ao professor que, pela segunda vez, ele não havia dado visto no exercício e ele disse que na próxima aula faria isso sem falta. Encerra-se o horário e ele sai da sala para a entrada de outro professor.

Aula de Matemática 9º A, 5º horário (junho de 2010):

> Logo após a saída do professor de inglês, entrou na sala o professor de matemática. Entrou na sala perguntando por que a sala estava bagunçada e por que eles estavam agrupados. Ninguém respondeu. Colocou seu material na mesa, voltou à porta e disse aos alunos que estavam decorando que daria matéria. Os alunos falaram que a OP havia autorizado, e ele falou que só autorizaria se a OP falasse com ele.
> A sala continuou no mesmo ritmo de conversa como se estivessem numa área livre.
> Ele perguntou novamente porque estavam desorganizados, passou um exercício no quadro e disse que poderiam fazer em dupla e que era para entregar. Nesse momento, a OP foi até a sala e explicou a proposta da decoração, disse que o professor da aula anterior havia permitido e que ele decidiria a continuidade ou não em seu horário. Avisou aos alunos que eles deveriam fazer os exercícios depois, fechou a porta e começou a circular pela sala devolvendo aos alunos os exercícios que eles haviam realizado na aula anterior. Em seguida, anotou no quadro a página e os exercícios do livro que deveriam ser resolvidos naquela aula.
> À medida que os alunos pegavam o livro na mesa do professor e começavam a fazer os exercícios, a sala foi se aquietando e as conversas passaram a girar em torno das dúvidas referentes aos exercícios.
> Sempre que solicitado, o professor, segurando nas mãos um cubo (conteúdo dos exercícios), circulava pela sala tirando as dúvidas dos alunos. Não dava respostas, mas usava as perguntas levantadas por eles para fazê-los pensar em outras e assim compreender o caminho que tinham que trilhar para encontrar as respostas.
> Os alunos que ficaram de costas para o professor da aula anterior se dividiram em duplas para fazer os exercícios. Sempre que perguntavam ao professor, ele falava para olharem a explicação no caderno. Eles insistiam na pergunta, falavam para o professor que não estavam de brincadeira, pediam ajuda para os colegas até conseguirem resolver.
> Quando pediram minha ajuda, falamos para olharem no caderno e uma dupla nos disse que eles não copiavam a matéria, apenas ouviam a explicação e faziam os exercícios.
> Ao final da aula, perguntei para os alunos que não participaram da aula de inglês e ficaram preocupados em resolver os exercícios de matemática por que agiam assim. Eles responderam:"é porque em matemática é difícil colar na prova então tem que fazer os exercícios. No inglês, é fácil colar na prova para passar".

Essa atitude de envolvimento/não envolvimento tem se constituído como uma prática comum em muitas aulas e nos diferentes anos, tanto por parte dos estudantes como por parte dos professores. Nas reflexões que se seguem, mostraremos como os estudantes

por nós entrevistados se expressaram em relação a esse *modus operandi* presente nas aulas/conhecimento/relação professor-aluno.

Entendemos que este aspecto é fundamental nas reflexões sobre como a escola se compromete com a construção de um trabalho pedagógico de qualidade, capaz de assegurar aos estudantes a apropriação de um conhecimento significativo, de possibilitar o exercício da cidadania e, assim, possibilitar sua emancipação. A dinâmica da sala de aula não constituiu foco de nossa investigação, porém acreditamos que a luta por uma educação de qualidade, respaldada na participação de todos os segmentos está intimamente atrelada à necessidade dos profissionais da escola pública proporcionar aos estudantes a vivência cidadã nos diferentes tempos/espaços da escola (GANZELI, 2011).

4.2.4. Escola na Óptica dos Estudantes

Acostumamo-nos com a ideia de que a escola é a instituição por excelência para acontecer a educação sistematizada das novas gerações (PARO, 2001). Tal concepção pode parecer, à primeira vista, algo óbvio, no entanto ela tem contribuído para naturalizar, ou seja, garantir a supremacia da instituição escolar como *lócus* principal da formação humana, responsável, inclusive, pela integração dos indivíduos nas relações sociais de produção.

Essa naturalização (GENTILI, 2005; FREITAS 2005a), por sua vez, carrega consigo a ideia de que a maneira como a escola, num âmbito geral, e os professores organizam o trabalho pedagógico é inquestionável a ponto de olharmos para a escola e nos acostumarmos com sua forma, como se fosse impossível pensar diferente (FREITAS, 2010a). Sob essa óptica, convenciou-se que escola é um espaço que reúne, essencialmente na sala de aula, um grupo de alunos para aprender um conhecimento dominado por um profisisonal mais experiente e que, durante um tempo, esses alunos ficam no espaço escolar sob responsabilidade de um conjunto de profissisonais.

O diálogo com os estudantes dessa EMEF sobre a escola em que estudam e onde gostariam de estudar, assim como na EMEF Alfa, indicou aspectos potentes para a discussão sobre a necessidade de a escola pública “ensinar cada vez mais e melhor seus

alunos" (*Fala repetida pelo secretário da educação em todos os encontros de negociação, Registro em Diário de Campo, 2010*).

Nessa perpsectiva, os estudantes, ao refletiram sobre o sentido da escola na sua vida, revelaram as seguintes concepções:

1. Escola possibilita boa formação profissional
    - Ensino propicia que o aluno seja alguém na vida, melhore seu futuro - garante ascensão social:

> Escola é o lugar aonde eu venho pra estudar, pra ser alguém na vida, ter um bom futuro. Sem o estudo, fica difícil conseguir uma vida boa. (*Muriel*)
>
> Escola é o tipo de lugar que você vai lá, não é só tipo, é pra aprender, pra ser alguma coisa no futuro. Você vai aprender o que você vai utilizar no futuro, se você não aprendeu aquela base, no futuro, você não vai ser ninguém. (*Waldomiro*)
>
> Complementando o que os colegas disseram, na minha opinião, o que é escola, escola é um lugar onde as pessoas aprendem tudo o que elas precisam pra vida, pra arrumar emprego, pra pegar ônibus, pra usar o banco, até pra assistir televisão a escola pode ensinar. Só que uma coisa que eu não me conformo é que as pessoas vão pra escola, só que elas não vão pra aprender, elas vão pra ficar fazendo bagunça. Isso que eu não entendo, porque escola é um lugar onde que a gente aprende pra gente crescer e se tornar alguém na vida. (*Wesley*)

    - Contradição entre possibilidade da escola contribuir com a ascensão social e a negação desta ascensão pela forma como desenvolve seu trabalho:

> Escola é algo essencial na vida da pessoa, é a porta para um futuro melhor, mas nem sempre as escolas acham que é assim e cumprem esse papel na vida dos alunos. Às vezes, o aluno vai pra escola e a escola não está nem aí pra ele, pois o carinha chega lá e não tem nada interessante e aí ele fica sem fazer nada ou faz bagunça mesmo. (*Betina*)
>
> Escola é o lugar que a gente deveria vim pra estudar, pra aprender coisas importantes para a vida, pra ter uma formação, uma vida boa. Só que como a Betina, falou muitos alunos nem sabem o que querem da vida e os professores também não se importam se o aluno têm interesse ou não. (*Corina)*

2. Escola, para garantir bom ensino, tem que ter bons professores:

> Escola boa é aquela que tem estudo de verdade, você vem e sabe que vai aprender alguma coisa. Você não vem pra escola só pra encontrar as amigas. Isso é bom, mas não é o mais importante. Aqui tem professor que faz a aula ficar boa porque faz de tudo pra gente aprender, mas tem muitos que não estão nem aí pra gente. Quem quiser aprender, quem não quiser fica conversando. Não acho isso certo.

> Então, essa escola é um pouco boa e quase sempre ruim, porque nem sempre a gente aprende nas aulas. (*Cibele*)
>
> É o que a Cibele falou. Parece que quase todos os professores pensam que os alunos não gostam de aprender. Só que não é todos que não querem, tem aluno que vem pra escola porque acha que é importante e quer aprender alguma coisa. Então, acho que a boa escola tem ensino de verdade, sabe, professor ensina, cobra do aluno, aluno pode achar chato, mas sabe que é pro bem dele. (*Henry*)
>
> Estou aqui desde a 1ª série e pra mim a escola não tem nada de bom. Os professores não gostam de explicar a matéria, querem que os alunos aprendam sozinhos. A escola pra ser boa o professor tem que ensinar, aluno tem que aprender. Professor não tem que esperar o aluno querer ele tem que fazer o papel dele. Pra que ele estudou, formou e veio dar aula se ele não gosta? Muito aluno é folgado, se professor não liga, é claro que aluno também não vai se importar com o estudo. (*Ryan*)

3. Escola boa garante relações de respeito entre as pessoas

> Às vezes, os professores brigam muito com a gente e a gente nem faz nada. Às vezes, os outros alunos ficam conversando e eles falam com a gente. Professor precisa aprender a respeitar aluno e assim aluno respeita também. (*Nathany*)
>
> A escola é boa sim, se comparar com a escola que eu estudava, é melhor sim, mas tem muitas encrencas. Eu acho que deveria parar essas encrencas, deviam ter mais respeito uns com os outros. Escola boa é onde as pessoas se respeitam, aluno respeita aluno, aluno respeita professor, professor respeita aluno. Acho que é isso. (*Náiade*)
>
> Uma escola boa é aquela que tem ensino mesmo e que também seja um lugar de viver bem, de bom relacionamento com professor, direção e colegas. (*Karolayne*)

Em termos gerais, a escola, na óptica desses estudantes, também é entendida como instituição capaz de melhorar o futuro, pois o bom estudo é sinônimo de ascensão social. Ao falarem da boa escola, atribuíram ao professor a responsabilidade pela condução do processo ensino-aprendizagem. E, ao apontarem o professor como o principal responsável pelo desenvolvimento da aula, fizeram críticas a professores da escola que, segundo eles, não se importam se o aluno aprende ou não e não se comprometem com a organização das aulas.

4.2.5. As Relações Estabelecidas entre os Estudantes e os Professores: a falta de sentido na escola

A escola vive uma crise de funções e valores (CANÁRIO, 2006). Muitos alunos e também profisisonais se questionam se faz sentido a escola nos dias atuais e qual seu papel ante uma juventude que não tem conseguido atribuir sentido ao trabalho desenvolvido por essa instituição. Como vimos na discussão acima e também nos apontamentos dos estudantes da escola Alfa, os próprios alunos questionam o sentido da escola na formação deles. Essa falta de sentido tem provocado tentativas para ressignificar sua função e despertar o interesse dos estudantes para o que acontece dentro da escola.

Essa preocupação não é nova e tem se manifestado de diferentes formas: desenvolvimento de projetos; discussão sobre necessidade de respeitar os alunos como sujeitos de direitos; necessidade de desenvolver aulas mais atrativas; respeito à cultura dos estudantes, dentre outras. De acordo com Enguita (1989, p.105), "sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção". Desde a sociedade primitiva, antes mesmo da institucionalização da escola na forma atual, as gerações mais velhas se preocupavam com a formação das crianças e adolescentes.

Muitas vezes, reconhecemos a estrutura física, o currículo, os horários, a aula como sendo algo na organização da escola que precisa ser melhorado, mas nem sempre conseguimos enxergar uma função que é ideológica, diretamente atrelada a "uma face oculta da escola" (ENGUITA, 1989), que ensina ainda que o conhecimento seja sonegado aos estudantes, e mesmo havendo esta sonegação, contribui com a concretização de algum tipo de formação.

Sob essa óptica, reafirmamos que, para construirmos uma escola de fato educadora do povo (FREIRE, 2001), é necessário enxergar além do aparente, no intuito de desvelar sua forma e, assim, compreender como se desenvolve o trabalho em seu interior e a relação deste trabalho com a manutenção de uma lógica social; como acontecem as relações estabelecidas entre os diferentes segmentos e o princípio formativo destas

relações; a sala de aula como o lugar por excelência para acontecer a aprendizagem do conhecimento formal e os objetivos postos para a formação nesse espaço.

Nesse sentido, os estudantes, ao pensarem na escola na qual gostariam de estudar, fizeram críticas a aspectos relacionados, principalmente, à forma como acontecem ou não as aulas, à relação estabelecida entre professores e alunos e à falta de sentido de professores e alunos nas aulas. Assim se expressaram:

1. O problema da escola são os professores, pois não dialogam, gritam, mandam calar a boca:

> Os professores, você pergunta pra eles alguma coisa e eles deixam você falando sozinho e vão fazer outra coisa. Você pergunta alguma coisa da matéria e eles falam: 'o meu querido, eu já expliquei um montão de vezes'. É obrigação dele explicar, e não do aluno aprender sem explicação! É, não tem diálogo, os professores nem querem saber e já manda pra fora. Outra coisa também, quando uma pessoa faz bagunça e acusa o colega, o professor já manda direto pra diretoria e da suspensão sem conversar, sem saber a verdade. (*Henry*)
>
> Nessa escola, precisa mudar também o respeito, as qualidades dos professores, pra eles ficarem com mais paciência. Eles têm que ter paciência pra ensinar e não pra brigar, eles não respeitam e exigem respeito do aluno. Além de não respeitar eles usam a desculpa que os alunos são bagunceiros pra não ensinar. *(Nathany)*
>
> Aqui tem muitos professores que não têm paciência com a gente e começam a gritar na classe. A professora Talia ninguém gosta dela. Nós já conversamos, mas de que adianta? E outra, teve um dia que a Mel, ela humilhou a menina. A menina até chorou. (*Louany)*
>
> Nossa a Thuany, eu não gosto dessa mulher. Ela tem uma postura tão ruim na nossa sala, ela é a pior professora. Ela dá corte na gente. A gente fala uma coisa e ela vem feio na gente. Ela deixa a gente pra baixo. Ah não! Na frente da diretora ficam tudo *hen, hen, hen*, agora, quando ta só a gente, fica só humilhando. Mete o pau em nós. Acham que a gente é de ferro pra ficar suportando? Como eles choram por causa da gente a gente também chora por causa deles. *(Beatricy)*
>
> Os professores estão passando dos limites, eles estão brigando muito sem motivo. Por causa de uns alunos que fazem bagunça, eles descontam na gente que não faz nada. E aí é aquela confusão, ninguém ensina, ninguém aprende. Fica todo mundo na sala esperando da o horário pra mudar de professor ou sair. E é assim que acontece as aulas. (*Náiade*)

2. Professor conta caso durante a aula, o tempo passa, ele não ensina e o aluno não aprende:

> Também tem um problema na hora da aula é que os professores ficam contando da vida deles. Eles passam maior tempão conversando e nem sobra tempo pra dar aula, explicar matéria. Alguns passam exercício e enquanto uns fazem, outros

fingem que fazem (risos), outros jogam cartas. E o professor? Conta caso pra alguns alunos. (*Nathany*)

É verdade, eles ficam contando da vida deles, se eles estão passando mal. Ai, eu não tenho nada com a vida deles, a vida particular. Mas às vezes isso é bom porque perde aula. Ontem a gente ficou as duas aulas de ciências só conversando. É bom na hora, mas eu sei que é ruim pra nossa vida porque a gente não aprende nada. Mas fazer o que? (*Beatricy*)

3. Escola não dá base para entrar em escolas de ensino médio mais eficiente:

A escola não da base para os estudantes que querem prestar os processos para entrar numa boa escola de ensino médio profissionalizante. Eu mudaria isso, tem muito aluno que nem sabe o que vai fazer da vida. Eu organizaria aulas diferentes, palestras para ajudar os alunos a fazer a escolha e, principalmente, eu arrumaria professores que dessem aula de verdade. Como eu quero entrar numa escola boa, conversei com minha mãe e estou fazendo cursinho, porque só com as aulas que tenho aqui não consigo. Lá é diferente, tem aula de verdade e ninguém perde tempo (*Betina*).

Tem muita gente que fala pra mim: 'a escola é a única droga que não vicia'. Muitas pessoas vêm falar isso pra mim. Por quê? Você vem na escola e a escola é uma baderna, uma zona. E como que a gente vai aprender? Ela não ajuda a aprender pra quando a gente sair daqui poder entrar em uma escola mais forte, pra entrar na faculdade. A gente vai sair daqui sem aprender muita coisa que em outras escolas, se for particular, os alunos *aprende*. *(Maressa)*

4. Professor não atribui sentido a sua aula, nem ao que ensina:

Professor entra na sala, senta, manda pegar o livro ou pede pra alguém passar a lição na lousa e aí fala pra fazer. Meu, não tem uma explicação da matéria, quase todos acham que o aluno deve aprender sozinho. Então pra que tem professor? Só alguns que insiste pro aluno aprender, que tenta explicar, que pergunta se a gente entendeu e o que não entendeu. Só que isso é raro! E o engraçado que nós alunos já acostumamos tanto com quem não dá aula que quando o professor vem querendo da aula muitos começam a zoar, fazer bagunça pro professor ficar bravo e desistir. Só que tem aqueles que não desistem e fazem de tudo pro aluno aprender. Acho isso certo, pois quem fica prejudicado é o aluno. *(Betina)*

Professor não tinha que aceitar o aluno fazendo bagunça pra não aprender. Eu mesma, quando vejo que professor não tá nem aí pra nós, eu apronto, faço graça e o pior é que tem professor que não faz nada, aceita de boa. O que eu vou fazer? Ele tá fingindo que tá dando aula e eu mostro que eu não to fingindo e começo a zoar com a cara deles. *(Corina)*

Eu acho que assim, a questão de copiar, o professor passa na lousa e não explica. Como você vai saber o que você está copiando? Não é só você ler, precisa entender e, às vezes, precisa de uma explicação da pessoa que está querendo te ensinar. Não é? Que nem meu irmão que está na 1ª série, ele só copia, só copia, só copia. Como vai aprender? *(Lariane*)

Falta os professores *chegar* e mostrar o que eles tem pra ensinar, mostrar que é importante. Só que parece que nem ele acha importante ensinar! (*Micaela*)

5. Professor ensina, mas alunos não querem aprender e fazem bagunça:

> A escola tem bons professores, eles ensinam bem, menos o de matemática e o de português. Eles ensinam tudo certinho, mas eles não põem ordem direito, a sala fica uma bagunça,uma verdadeira baderna e isso acaba atrapalhando a aula porque os alunos não querem aprender. *(Maressa)*

> E isso dá pra parecer que a escola é ruim, mas não são só os professores que são ruins, são os alunos. Alguns professores ensinam, só que tem gente que não quer aprender e acaba atrapalhando quem não quer aprender. Mas, às vezes os professores também não ligam para alguns alunos, alguns fazem bagunça, baderna e os professores falam 'ah, fez bagunça (ironia)'. (*Lariane)*

> Eu acho que escola tem em todos os lugares para quem quer aprender, não importa se a escola é particular, estadual, municipal. Quem quer, tem que calar e prestar atenção. Agora vem pra escola pra fazer bagunça? Tem gente que vem pra escola pra fugir, de casa porque não tem liberdade e acha que na escola pode fazer tudo e acaba atrapalhando quem quer ter um futuro bom. Igual agora quem vai sair do nono ano, as pessoas devem começar a entender que com a escola você vai construir coisas melhores pra você, mas não, preferem fazer bagunça. *(Micaela)*

Esse aspecto reflete a organização do trabalho dos professores e chama a atenção para a questão do planejamento. Isto apareceu em uma das reuniões de CPA, levantada por uma estudante como aspecto que precisa ser melhorado, conforme podemos ver abaixo:

> Então, como todo mundo sabe, alguns, não são todos, porém, mas só que alguns professores que chegam aqui na classe e pede um caderno do aluno, que ele acha que é mais inteligente assim... tem aluno que empresta o caderno para ver o que ele deu na última aula. Eu acho que o professor deve saber, é matéria do professor saber o que ele passou na aula anterior, o que ele tem que dar na aula do dia. (*Georgina /Estudante*)

> É responsabilidade do professor planejar uma boa aula, né? O aluno tem direito de ter uma boa aula e o professor tem a obrigação de planejar essa boa aula, isso é fundamental, eu acho que esse é dos aspectos que a Georgina tá apontando aqui né? Pra ter o planejamento do professor que é, o aluno tem direito a uma boa aula né? *(OP)*

> O que acontece é que o professor ele tem um planejamento para as turmas e não para a classe e aí indo com o planejamento dele nas classes ele não sabe onde foi que ele parou e onde vai continuar né? Ele tem um planejamento único, por exemplo, se ele, ele tem três nonos anos, ele tem o mesmo planejamento para os três nonos anos, então ele vai seguindo e... (*Professora)*

> É, o ritmo da sala também determina um pouco o andamento né? *(OP)*

> A escola não é atrativa. *(Georgina)*

Ao fazerem esta discussão, levantada pela aluna Georgina, a OP chamou atenção para o direito dos estudantes terem uma aula bem planejada. A professora presente

na reunião justificou que o planejamento padronizado para todas as turmas, independente de suas necessidades, contribui com a falta de sentido das aulas.

6. Mudança na relação professor-aluno, à medida que os alunos crescem:

> Olha, o ensino (pausa e expressão de discordância) é bom, mas já foi melhor. Parece que os professores estão cansados de dar aula, não estão nem aí. Parece que, quando a gente era menor, as professoras se preocupavam mais, insistiam pra gente prestar atenção, fazer tarefa. Agora, é uma falta de respeito entre todo mundo e professor só quer saber de gritar e dá má resposta em toda classe, em quem faz e em quem não faz bagunça. Todo mundo leva! (*Brigite*)

> Parece que, quando a gente era pequena as professoras gostavam de ensinar, davam mais atenção pros alunos. Agora? Se a gente estudar, *fazer* as tarefas fez, senão, professor nem tá aí. Sem contar que é uma falta de respeito, grito. Eles são bem sem educação com a gente. Era diferente de quando eu comecei estudar aqui na EMEF Beta quando eu era bem pequena. *(Mouryane)*

> Hoje, eu acho os professores sem educação. Eu entrei aqui quando era pequeno e lembro que não era assim, quando a gente foi crescendo, parece que a escola foi mudando e os professores perdendo a paciência com os alunos e com as aulas. Eles não gostam mais de ensinar e também não gostam dos alunos. Tá certo que tem muito aluno bagunceiro, mas aqui é uma escola! *(Kelvin)*

7. Falta de diálogo entre profissionais da escola:

> Assim, mas nunca está só bom, sempre tem que mudar alguma coisa. O que eu vejo que é complicado e acaba atrapalhando um pouco é a falta de comunicação entre a gestão: diretor, vice, pedagógico, inspetor. Às vezes, não, sempre, um sabe de alguma coisa e o outro não sabe. Já teve situações de ter atividades aqui desde o começo do ano e agora, um pouco antes das férias, e a diretora não saber o que era isso. Ela me via todos os dias e um dia ela me abordou e me perguntou o que eu fazia aqui, se era educação física. Eu disse que não, que não tinha educação física naquela hora. E eu fui sentar e explicar pra ela o que estava acontecendo porque ela não sabia. Então, eu acho que falta comunicação entre elas para que o trabalho da escola seja mais unido. *(Narciso)*

8. Alunos bagunceiros atrapalham a aula e, por isso, devem ser retirados da sala, enviados pra outras salas ou escola:

> Tem aluno que é muito bagunceiro. Tipo, como os alunos repetentes que são mais bagunceiros, acho que poderia colocar numa sala separada com professor especial que tem paciência. Eu, às vezes, me descontrolo, mas normal... Acho que podia fazer mais sétimos anos, porque tem sétimo ano A e B, podia fazer o C porque está muito cheio. Tem só dois, enquanto têm vários quartos anos, quintos anos. Se fizesse mais podia resolver o problema dos bagunceiros. *(Louany)*

> Quantas vezes vários alunos que são bons saíram da sala por causa do barulho. E às vezes dá até dor de cabeça. Tinha que dá um jeito nos alunos bagunceiros, mudar de sala, de escola, sei lá! (*Beatricy)*

> Podia fazer igual uma menina que foi lá para a D. M. Espalhar pelas escolas esses alunos, pra poder distribuir. Tipo, não precisa levar todos os alunos para a mesma

> escola. Tipo, leva dois para a D. M, dois para outra escola, dois pra outra. Distribuir. Não tenho nada contra repetente, mas os piores repetentes caíram todos na nossa sala. Todos! Se pudesse separar um pouco, tipo colocar uma em uma sala, outro em outra e assim vai. (*Nathany)*

> Nossa sala é a pior da escola. Não precisava colocar todos os bagunceiros numa mesma sala, tinha que distribuir. Nossa sala é a pior, porque juntou mais os repetentes, os bagunceiros. Aí atrapalha tudo. (*Náiade)*

Como podemos observar, em quase todos os agrupamentos, os estudantes criticaram: a metodologia dos professores (falta de explicação, resistência em repetir a explicação quando eles perguntam, ausência de trabalho significativo, utilização do horário da aula para contar casos); o desrespeito dos professores para com os alunos (brigam por qualquer coisa, gritam, não têm paciência, mandam calar a boca); falta de sentido por parte dos professores e dos alunos; o descaso dos professores em relação à organização das aulas e presença da avaliação informação por meio de humilhações.

Apenas um grupo de alunos fez referência ao desinteresse dos alunos como causa da não aprendizagem, e outro acredita que o problema da indisciplina e o fato de não acontecer o processo ensino-aprendizagem se resolveria se retirassem os bagunceiros das salas e/ou da escola.

Em conversa com a OP, sobre os impasses para concretização da política visando, cada vez mais, à melhoria da escola para a garantia da aprendizagem do estudante ela destacou a dificuldade de representação docente do 6º ao 9º ano, nível de ensino cujos estudantes participavam como representantes na CPA, e a dificuldade para discutir questões relacionadas à prática docente, que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos. Assim se expressou:

> [...] nós tínhamos participando da CPA três professores de 1º ao 5º ano. Não tinha nenhum professor de 6º ao 9º ano participando. Então no TDC de 1º ao 5º, oh gente olha: nós vamos lá, vai ter o evento, nós vamos tê (*sic*) a reunião, nós estamos mobilizando isso pra reunião. Então, de 1º ao 5º até trazia as referências e tal (*sic*) daquilo que tinha sido discutido, do movimento, da reunião [...]. Do 6º ao 9º a gente informava, mas era em caráter informativo, a representatividade do professor ficava comprometida. Porque tem essa segregação na escola de 1º ao 5º e do 6º ao 9º. Então se não tem um representante ali, então fica... Não tinha né? Essa representação mesmo de um professor do 6º ao 9º ano e aí eles caminhavam meio que a reboque né? Então esse é um detalhe interessante [...] fica uma lacuna na escola né?

***

> [...] o ano passado nós discutimos uma porção de coisas na CPA, nós discutimos Prova Brasil, Provinha Brasil, os índices, é melhoria da escola, melhoria de infraestrutura, discutimos uma porção de coisas. Mas, na prática do professor, ninguém entrou. Quem traz a prática do professor é o aluno. [...] Representante do segmento professores elas não trazem as práticas né? Então, quem traz a crítica à prática é o aluno e ai eu percebo assim, a gente pode avaliar tudo, mas se a gente não avaliar a prática né? Se ela tá buscando uma qualidade na aprendizagem, no desempenho das crianças, é... aí eu acho que a gente pode mexer numa porção de coisas, mas não mexe na alma da escola, na essência da escola. *(OP, Entrevista, 2011)*

As falas recortadas na realidade desta escola, sinalizadas por esta OP e apresentadas neste trabalho, demonstram, como na escola Alfa, uma dimensão pouco explorada na discussão sobre a qualificação da escola. Entendemos que a escola não pode prescindir de oportunizar aos estudantes a apropriação de conhecimentos que lhes garanta lutar por condições dignas de vida. Na forma como a escola se encontra organizada, essa apropriação está intimamente relacionada à categoria prática pedagógica, constantemente criticada pelos sujeitos deste estudo.

Cabe-nos perguntar se a aprendizagem dos conteúdos e relações humanas tem conduzido à "autorrealização dos indivíduos como 'indivíduos socialmente ricos' humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante?" (MESZÀROS, 2008, p.47).

Não queremos, com isso, passar a ideia de que os docentes são os únicos responsáveis pelos problemas e, consequentemente, melhoria das escolas/educação. Entretanto, sob essa óptica é importante observar que "ensinar cada vez mais e melhor[35]", passa também pelo envolvimento docente com o tipo e a forma como o conhecimento é trabalhado, bem como com as relações que são estabelecidas com os estudantes, pois entendemos que elas contribuem e se comprometem com uma formação para emancipação ou para submissão.

Nesse sentido, os aspectos que emergiram dos dados, qual seja: ausência de trabalho significativo; mortificação do tempo; desrespeito; avaliação informal; desinteresse por parte de professores e alunos; sonegação do conhecimento acumulado pela humanidade; falta de planejamento e de participação docente nas discussões sobre os

[35] Princípio defendido pela política de AIP e que deve ser perseguido pelas escolas.

problemas da escola; falta de diálogo entre os profissioanis da escola e destes com os alunos, indicam limites na concretização de uma proposta que prima pela qualidade educacional.

4.2.6. A Participação dos Estudantes na EMEF Beta: Do Aspecto Oficial Ao Aspecto Real - o que revelam as observações?

Nesta escola pública municipal, existem institucionalizados mecanismos que preveem algum tipo de participação coletiva. De acordo com seu Projeto Pedagógico (2010), constatamos que a EMEF Beta tem os seguintes coletivos e órgãos de participação por representação:

a) Conselho de Classe/Ciclo: constituído pela direção, orientador pedagógico e por todos os professores que integram o quadro de docentes atuantes na mesma classe/ciclo.
b) Conselho de Escola: constituído nos termos da Lei Municipal nº 6.662, de 10 de outubro de 1991.
c) Comissão Própria de Avaliação (CPA): composta por membros eleitos do Conselho de Escola, constituída conforme Resolução 05/2008 de 2008;
d) Associação de Amigos da EMEF "Beta";
e) Grêmio Estudantil da EMEF "Beta" (constituído em 2004, com reeleição realizada em novembro de 2009);
f) Comissão de formatura, Comissão de Festas e Eventos

Segundo Ganzeli (2011), uma unidade de ensino que tem como meta fomar para o exercício da cidadania deve ter uma organização que fomente ações que propiciem aos estudantes uma vivência cidadã, garantida pela participação na vida da escola. Ao analisarmos a estrutura organizacional da escola, identificamos instâncias possibilitadoras da participação contemplando os diferentes segmentos da escola.

Percebemos, na análise do PP, forte preocupação em garantir a participação dos pais nas ações pedagógicas. De acordo com o PP (2010):

> A equipe avalia que há uma boa participação dos pais nas atividades propostas pela escola em diferentes instâncias de participação, quer seja nas reuniões do Conselho de Escola, nas reuniões com o objetivo de discutir a proposta pedagógica da escola e o desenvolvimento das crianças ou em atividades programadas com a participação da família. Há um reconhecimento pelo nível do trabalho desenvolvido pela escola, considerando-a uma 'escola de qualidade'. Com a fusão, esperamos ampliar a participação dos pais para que a busca pela qualidade no atendimento seja fortalecida.

Entretanto, no que se refere à participação deles na CPA, constatamos que, no ano de 2010, essa apresentava-se bem frágil em se tratando de quantidade, pois, em várias reuniões, a CPA contou apenas com a participação de um representante do segmento família. Em uma das reuniões, o grupo passou boa parte do tempo levantando ações para fortalecer a participação desse segmento, a saber: confecção de cartazes, envio de carta-convite, convite feito pessoalmente pelo pai membro da CPA, OP e professora em reuniões.

Vale ressaltar que, mesmo com a presença de apenas um representante da família, essa participação se mostrava bem rica, pois o pai/membro se envolvia nas atividades propostas/definidas pela CPA, fazendo uso da palavra para discutir com propriedade questões relacionadas à melhoria da escola. Outro aspecto relevante era a maneira como se colocava para dialogar com o segmento estudantil ante as demandas postas. Os fragmentos descritos, a seguir, dão a dimensão dessa reflexão:

> *Betina:* Tem uma coisa que eu gostaria de falar que, agradeço muito o convite, acho que não sei se tem alguma coisa a ver, mas é sobre uniforme, eu acho muito errado o que eles fazem, quando você vem sem uniforme, eles te tiram da aula pra trocar de uniforme, faltar de aula, [...] por causa de uniforme? E minha mãe disse que tem um negócio, acho que é uma lei, uma lei que fala que o aluno pode vir de blusa roxa, de calça verde e que ele pode entrar na aula para assistir. Eu acho isso errado porque está perdendo aula.
>
> *OP*: Mas isso Betina, só para explicar, conversei até com os pais no começo do ano, o uniforme ele é obrigatório. Porque que ele é obrigatório? Porque ele é gratuito, se fosse vocês que comprassem não poderia obrigar, você poderia vir de roxo, de amarelo, de azul, da cor que você quisesse.
>
> *Betina:* Mas tem outras, tem escola que eles dão o uniforme também e eles deixam entrar... De camiseta amarela.
>
> *OP*: Então, isso, aí vai entrar naquilo que a gente tá falando aqui, nós vamos estabelecer no caso o que vai ser uma escola legal, uma escola boa? É aquela em que o aluno pode vir de camiseta roxa e tal. Não acredito que vá chegar nesse ponto, mas assim, uma vez ou outra, vir de calça jeans, uma vez ou outra vir de...
>
> *Betina*: Que nem no V. M, no V. M. na sexta-feira, eles podem vir sem uniforme, poderia ser assim também... na sexta-feira...

> *OP*: Então, eu acho que é isso, flexibilizar um pouco, mas sem a obrigatoriedade do uniforme completo, porque a Prefeitura dá o uniforme completo.
>
> *Betina*: Eu acho que não precisa tipo esse negócio, se ele for atropelado com a roupa da escola, você sabe que é da escola, só que na blusa não está escrito o nome da escola está escrito Prefeitura Municipal de Campinas.
>
> [...] Silêncio.
>
> *Pai*: Eu acho [...] que há a possibilidade de se conseguir isso aqui, a sexta-feira é assim o happy-hour da semana né? O uniforme, para essas meninas representa uma batalha terrível na sexta-feira de vir com roupa de grife. É preciso pensar: qual o sentido dessa exibição? Porque existe uma necessidade de se mostrar, competir, aí você vai ter roupa cada vez melhor. O uniforme não, o uniforme todo mundo vem igual. Não tem nem pior nem melhor, nem mais bonito. A pintura vocês têm a liberdade de variar a pintura, então né? Agora o uniforme não... Vocês viram o que aconteceu na Faculdade lá em São Paulo que a menina veio com uma roupa mais curta... pode ou não pode? Na sexta-feira, se você pode vir do jeito que você quiser, é, a roupa também você pode vir com um vestido mais curto, um shortinho, um shortão né, e tudo isso acaba causando muito mais problemas. Então, até onde é o limite, o difícil é você determinar o limite. São essas questões que precisam ser discutidas.

Nessa reunião de CPA, foi possível evidenciar a maneira como Betina, ao questionar uma regra da escola "utilização do uniforme", mostra o distanciamento entre as explicações dadas pela escola e como os estudantes as concebem. E como o pai tenta diminuir essa distância, chamando a aluna para uma reflexão mais qualificada. Nesta seção, destacamos os seguintes aspectos:

- Betina: questionamento do uso do uniforme e das justificativas dadas pela escola como algo sem sentido (se for atropelado não tem o nome da escola e sim da prefeitura), proposição para relativizar o uso.
- OP: Obrigatoriedade porque é gratuito, discussão da boa escola não pode se restringir à utilização ou não do uniforme.
- Pai: chamamento à relfexão sobre a importância da utilização e os aspectos implícitos na flexibilização do uso (competição, exposição do corpo por meio de roupas curtas, problemas para se colocar limites).

Em outra reunião, Betina, mediante a discussão do não envolvimento dos alunos mais velhos com aos estudos, iniciou uma reflexão relacionada à necessidade da

escola estreitar o diálogo com escolas de ensino médio, despertando, assim, o interesse dos alunos:

> *Betina*: Esse negócio do aluno que não vem mais na aula eu acho que podia mudar, por exemplo, um dia da profissão que viesse algumas pessoas que explicassem como que é, é que, sei lá que mostrassem interesse e vê que é importante estudar.
>
> *OP*: Gente para falar com os alunos sobre a importância de?
>
> *Betina*: Da profissão, tipo, um profissional de uma área específica vir falar, assim, sobre o que é, como que é..
>
> *Corina*: Como eles fazem...
>
> *Betina*: É como eles fazem, eu acho que iria funcionar sim, iriam ficar mais na aula.
>
> *OP:* Gente diferente.
>
> *Betina*: A gente podia também, vamos supor... a gente podia, tipo ir conhecer escolas sabe? Escola técnica né? Não é a mesma coisa das outras escolas. Podia ir e ver, acho que ia ser bem legal!
>
> *OP*: Vir gente de fora.
>
> *Betina*: Ou vir gente de fora ou a gente ir até eles.
>
> *Pai*: Interessante, Betina, é ir junto a eles, no início do ano... é o que eles sonham fazer a partir do ensino médio, né? Quer fazer técnico? Que área? Eles gostam da área de Lógica e Humana? Curso de Exata? E ai dentro disso, Betina, o cara que gosta da área de exatas? Gosta de Matemática, né? Que é o grande bicho papão. Mas aí você pode trazer um físico, por exemplo, alguém da Física da Unicamp, né? E traz pra explicar o que é. A gente consegue lá no Cotuca, a minha coordenação vem aqui e explica o que é a Bioquímica, o que é a Química ou o meio ambiente. Gosta de uma área de Nutrição, vem o pessoal e explica. Porque aí você consegue pôr pra eles o objetivo da matéria. Eu to (*sic*) no 8ª e no 9 ª ano , mas eu quero ver como é que vai ficar, eu quero ir pra... Enfim, então eles vão se empenhar dentro dos principais blocos, o objetivo. A gente recebe gente lá muito sem objetivo, não sabe o que quer, ele vai fazer Bioquímica aí descobre que não é nada daquilo tem um monte de gente que escolhe Bioquímica e vai fazer direito. Começou errado né?
>
> *OP*: É, eu acho que é interessante essa proposta da gente tá fazendo um levantamento com eles pra atender aos interesses, né? Não, eu acho até que assim, o que a gente pode fazer, levanta os grupos de interesse [...]. Os grupos de interesse das quatro turmas, ai a gente, o dia que vier as pessoas, a gente agrupa os interessados do 8º ano dos 9º anos e do 8º da tarde nesse dia pra pessoa falar pra esses interessados né? Os da matemática, a gente agrupa os interessados na Matemática né?
>
> *(Fragmentos retirados de reuniões de CPA realizadas em 2010, Gravação e Registro em Diário de Campo)*

Mais uma vez, aqui percebemos como a aluna, utilizando-se do espaço destinado à discussão do problema do desinteresse dos alunos com o estudo, chama a atenção para as necessidades dos alunos se conscientizarem e se despertarem para a continuidade dos estudos. Para isso, ela sugere que a escola repense sua organização e estreite o diálogo com escolas de ensino médio, pois, segundo ela, muitos alunos vão terminar o 9º ano sem perpsectivas de continuidade. Aspecto este explorado pelo pai presente na reunião, o qual se colocou à disposição para estreitar este laço na escola em que trabalha.

Outro coletivo de participação é o CE. O CE é composto por 31 conselheiros com a seguinte constituição: a diretora, como membro nato; 01 especialista titular e 01 suplente; 03 docentes titulares e 04 suplentes; 01 funcionário titular e 01 suplente; 05 pais titulares e 05 suplentes; 05 alunos titulares e 05 suplentes. De acordo com o PP o conselho foi eleito e empossado no dia 22/03/2010, sendo que os discentes são representantes de classe eleitos por seus pares.

Além desses coletivos de participação, o PP sinaliza que a escola conta também com outros espaços coletivos, destacaremos aqui: RPAI: para discussão do Plano de Avaliação da escola, com o objetivo de discutir, analisar e decidir coletivamente questões relacionadas ao pedagógico e, também, à aplicação semestral dos recursos financeiros e a Assembleia de Classe. Nesta EMEf

> Assembleia de Classe é um espaço onde alunos e professores discutem, encaminham e tomam decisões sobre temas que foram apontados anteriormente, através de jornal de parede, e que têm causado conflitos e que exigem tomadas de decisões coletivas. Nesse espaço, também ocorrem as eleições dos representantes de classe junto a comissões na escola. (PP, 2010, s/l)

Ao analisarmos o PP e os registros das Assembleias de Classe, percebemos que elas já aconteciam na escola antes mesmo da implementação da política de AIP. Aspecto confirmado pela OP . Para ela, esta EMEF tem em seu histórico a organização de espaços que contribuem para o exercício da participação e para o fortalecimento da voz dos diferentes sujeitos.

Segundo a OP, a participação dos estudantes nesses órgãos está atrelada ao exercício de participação vicenciado por eles nas Assembleias de Classe, pois as demandas desse segmento chegam aos demais coletivos após discussão nas salas.

> A participação dos estudantes na escola é fundamental! Fundamental! Por quê? Por conta desse reconhecimento de que eles são sujeitos de direito, com direito a participação, a voz, a vez. E a escola oportunizava isso. Não é porque eu cheguei na escola! A escola já oportunizava isso. Tinha representante de sala, mas tinha reunião com esses representantes. Tinha as Assembleias de classe e essas crianças se posicionavam ali, essas crianças aprenderam, foi uma construção também lá na escola. Mas, assim, eles faziam propostas que foram viabilizadas. Não era fazer de conta que eles participavam! Quando iam pras reuniões alguma coisa já tinha sido discutida na sala com os outros colegas. *(OP, Entrevista, 2011)*

A participação nas Assembleias também apareceu como discussão em uma das reuniões de CPA. Duas estudantes presentes na reunião buscaram sinalizar para as lacunas presentes na Assembleia. Vejamos, abaixo, fragmentos dessa reflexão:

> Bom, então voltando aqui, gente, olha, a Assembleia, através das Assembleias a gente levantou então as metas né? Pra fazer o plano de avaliação institucional. A Comissão Própria de Avaliação acompanhou isso, aí essas fotos, são fotos de Assembleias, aqui Assembleia de alunos foram tiradas em sala de aula, [...] aqui é pai com crianças que a gente viu o ano passado que teve em algumas salas, que a gente fez Assembleia com pai e aluno; aqui é só de professor e aqui são aquelas bolsinhas que ficam na sala de aula né? Que quando a gente faz a Assembleia de classe. *(OP)*
>
> Mas isso daí não adiantou de nada. *(Corina)*
>
> Como assim não adiantou de nada? *(OP)*
>
> Não adiantou de nada ninguém soube montar isso... Só uns soube montar isso dai! *(Georgina)*
>
> Só algumas pessoas? Nem todo mundo participou você fala? *(OP)*
>
> E mesmo quem participava não.... *(Georgina)*
>
> É então, certo. Isso. A Assembleia de classe é, vamos dizer, é um exercício também, né? De cidadania, então, isso que você tá falando é verdade, quer dizer, nem todo mundo se manifesta, quando tem que se manifestar. É, nem todo mundo escreve com seriedade, então tem aqueles que escrevem abobrinha, bobaginha, besteira. Então, aqui é eu elogio, eu critico, eu proponho, eu quero saber (falando da bolsa que cada sala possui para colocar a avaliação feita pelos estudantes). Como tinha manhã, intermediário e o vespertino, cada espaço desse era para aqueles que ficavam na sala, então era 1º A, 5º A, 7º A, que era a turma que ocupava aquela sala. Nem todos levam a sério? Nem todos levam a sério! Por isso, são os próprios alunos que se organizam, e que fazem a leitura, a seleção daquilo né? Do que escreveram ali e outro aluno que faz o registro na lousa, porque os próprios alunos são os feitores, vamos dizer assim né? Que vão julgar o que compete a, no caso, socializar porque eu avalio, eu to avaliando a escola, eu

> elogio, eu critico, eu proponho, eu quero saber, a orientação que a gente dá é pra que faça isso não com relação às pessoas, mas com relação às atitudes. Por exemplo, a Georgina falou agora, o professor que chega e vai pegar o caderno e não tem o planejamento. Parece que está tudo improvisado, ela não está criticando um determinado professor, ela está criticando a atitude do professor que não planeja a aula. Então, é justamente neste sentido que a gente pretende que seja né? Que sejam as Assembleias, mas é claro que isso é um exercício sempre né gente? *(OP)*
>
> *(Fragmentos, reunião de CPA realizadas em 2010, Gravação e Registro em Diário de Campo)*

As críticas feitas pelas alunas Georgina e Corina não podem ser concebidas como ineficiência da Assembleia, mas devem ser analisadas em relação ao contexto de participação em nossa sociedade. A não participação sinalizada pela OP, como o não envolvimento de todos os alunos nas discussões e no registro/avaliação do trabalho da escola/das práticas docentes, pode concentrar diferentes significados e, muitas vezes, se assemelha à participação passiva (LIMA, 1988). Entendemos que a insistência em realizar a Assembleia, mesmo em meio a esse cenário de apatia/passividade, sinaliza para a tentativa da escola organizar ações que possibilitem o exercício da cidadania/participação.

Constatamos que o PP da escola faz referência à AI em momentos do planejamento do trabalho da unidade, faz também referência à CPA como uma instância de discussão colegiada, mas não apresenta sua composição como na do Conselho. De acordo com os registros das reuniões e observações realizadas, fazem parte da CPA a OP, a diretora, 03 professoras, uma funcionária, um pai e representantes de classe, dois por classe, do 6º ano ao 9º ano. Entretanto constamos que a participação desse segmento não foi tão expressiva em 2010 e, em algumas reuniões, eles não estiveram presentes. Em diálogo com a OP, ela fez as seguintes ponderações em relação às dificuldades dessa participação:

> Eram os representantes de sala, esses alunos que são eleitos como representantes que iam pra CPA. Aí, teve alguns casos que a gente não conseguiu representante porque eles não quiseram ser representantes, ou eram representantes, mas não podiam ficar na reunião da CPA, e aí a gente teve que pegar de outra forma, escolher quem gostaria de participar, mas, preferencialmente, os representantes de sala e aí a gente garantia uma representatividade mesmo. Então todas, as salas tinham dois representantes e os dois participariam da CPA.
>
> Em 2010, teve uma participação pequena de estudantes por conta do horário de aula deles. Fomos atender uma reivindicação do adulto e aí nós acabamos prejudicando a participação de crianças e dos adolescentes. Então, eu acho que a ausência dos alunos na CPA, ela deixa uma lacuna (...). Mas, pra garantir a

> presença de alguns adultos, a gente acabou acomodando e os alunos, chocando horário de aulas, e eles não participaram. Esse acho que esse foi o grande erro ai.
>
> *(OP, Entrevista, 2011)*

Percebemos, nessa EMEf, a intenção de garantir a participação atrelada à escolha do representante de sala, para, assim, dar maior legalidade à representação. Entretanto a própria OP reconhece que a fragilidade da participação deste segmento, em 2010, está relacionada à opção da escola em atender à demanda do adulto de organizar as reuniões em horários de aulas, colaborando, assim, para a ausência dos alunos.

Percebemos, nessa opção, limites à concretização da política de AIP e da própria trajetória da escola em possibilitar o exercício da participação/cidadania. Sabemos que, historicamente, as decisões na escola são tomadas por profissionais capacitados para tal. No entanto uma escola que se coloca a favor da consolidação de um projeto de emancipação dos alunos necessita se atentar para a maneira como organiza ações/espaços possibilitadores desta formação, no sentido de garantir a participação de todos, principalmente dos alunos, nas instâncias de decisão (GANZELI, 2011).

Em diálogo com os representantes sobre a sua participação nas instâncias de discussão da escola, eles destacaram a forma como foram eleitos, como entendem essa participação e os problemas que circundam a representação/participação. Os relatos que se seguem ilustram como os estudantes percebem essa temática:

a) CPA: discussão e sugestões pra resolver problemas da escola

> Na CPA, nós, os representantes, se reúne e começa a avaliar a escola porque o nome mesmo já diz comissão de avaliação. Nós mesmos avaliamos a escola, a gente leva sugestões pra resolver alguma coisa. Por exemplo, o Hopi Hari. Agora a gente vai depender, estamos conversando pra ver o que pode ser feito pra gente ir, porque teve outro passeio que fizeram coisa errada, quebraram janela, fumaram droga, quebraram o extintor. Mas não foram todas as salas, foi o próprio nono ano. E agora os sétimos vão ser prejudicados? Então, nós já colocamos algumas sugestões na CPA. A primeira coisa é defender que tem que acontecer o passeio do Hopi Hari. Se não deixarem o Hopi Hari, sugerir outro passeio, um passeio legal. Depois da reunião de CPA, eu tento conversar com meus colegas, falo o que discutimos lá, mostro as coisas que precisamos mudar. *(Georgina)*

b) Representante de sala/CPA/Assembleia: potencialidades e dificuldades

> Somos representantes de sala e da CPA. Aqui, tem as reuniões com os representantes e a direção. Tem também a Assembleia de classe que os alunos escrevem nos papéis as coisas que elogiam, concordam, criticam. Sempre um aluno vai pegando os papéis e lendo para ver se não tem nenhuma bobeira,

porque muita gente não leva a sério e escreve só besteira. Depois, anota e discute as coisas importantes. (*Betina)*

Só que não serve de nada, pois não muda. (*Corina)*

Ah, Corina! A Assembleia é uma ideia boa, a gente reclama de tanta coisa e, na hora que a gente pode falar, reclamar, dar ideias, a maioria não acha importante. Tá certo que muitas vezes a gente fala, pede pra mudar e nada acontece. *(Betina)*

Então, é isso que eu tô falando. (*Corina)*

É, só que se ninguém falar, criticar aí que não muda mesmo. Na CPA, acontece parecido, lá a gente também fala, dá ideia, só que tem professor, pai e por isso, às vezes, é mais difícil porque eles sempre acham que nossas ideias não é a melhor coisa pra escola, porque a gente não é grande e não sabe o que é o melhor pra gente. Agora as reuniões são no mesmo horário das aulas, quando eles me lembram, eu falto da aula e vou pra reunião, mas os professores acham que não podemos ficar faltando sempre da aula pra participar da reunião. Só que é uma aula que nem faz falta, não tem problema faltar. E também não fui na reunião que a OP falou que era importante (se referiu a reunião de negociação), porque minha prioridade é o cursinho e não adiantou de nada a OP ficar brava, porque eu tenho que passar e essa reunião não vai me ajudar. (*Betina)*

Eu não tô indo em nenhuma porque não tô achando isso importante. E depois eu chego lá e eles falam que sou representante, que tenho que dá exemplo, que tá todo mundo reclamando de meu comportamento, que to faltando muito de aula. Ah, cansei! (*Corina)*

c) Falta de sentido nas reuniões de CPA da escola e dos encontros organizados pela política de AIP

Eu era representante da classe. Meu papel como representante era ajudar a melhorar a escola. Ah, não tinha muito esse espaço pra fazer as coisas. Como representante, a gente tinha que participar de outras *reunião*, com outros alunos e professores, reunião da CPA. A maior parte que ela (OP) chamava era pra ir em reunião fora da escola, tipo lá perto do shopping Iguatemi, não aqui na escola. Reunião que, pra mim, não era pra resolver nada. Ia lá pra falar como a escola é, o que você está pensando que é a escola. (*Henry)*

Quase não tinha reunião aqui. Chamava na escola pra falar que a gente ia participar fora da escola, com outras escolas. Eu não entendia muito por que tinha que chamar, ficar falando umas coisas que eu não entendia e depois a gente tinha que sair pra falar sobre a escola. (*Jonhy)*

d) Vergonha de falar nas reuniões perante os professores

Eu fui escolhida como representante porque os alunos que escolhem. A maioria dos bagunceiros queria ser representante, e a professora não queria deixar eles ser e aí foi eu e o Gregório de menino. Aí foi escolhido ele e eu. Então, na escolha, a professora interferiu porque senão não ia dá não, ia ser só os bagunceiros. Porque os alunos ficam com medo de apanhar dos bagunceiros e votam neles pra não apanhar depois, mas a professora não deixou. Eu como representante sou da CPA. Ai (desânimo)! A gente conversa lá, mas eles falam mais dos alunos bagunceiros.

> Eles conversam lá entre eles. Eu, por exemplo, tenho vergonha de falar uma coisa lá com os professores, vai que eu falo uma coisa errada. Estou no meio de autoridades. Eu tenho vergonha. O Gregório é mais bocão, que é o outro representante, ele fala mais, mas eu não falo. (*Beatricy)*

e) Dificuldades de representação/discussão com colegas

> Eu sou representante e não consigo fazer nada. As crianças não respeitam. É, são um bando de crianças! Então, não respeitam, não têm educação, xingam o professor. Várias vezes, já saiu professor chorando da nossa sala. Esses alunos fazem bagunça e depois culpado é a gente. *(Brigite)*

> Eu saí da representação de classe, porque eu fiquei com medo, Se eu falasse que aquela pessoa jogou papelzinho em tal fulano, na hora, ele vai querer marcar, chamar os amiguinhos dele e querer me bater aqui na saída escola. Por isso que eu já sai, pra evitar confusão comigo. Até minha mãe achou melhor eu saí. Os meninos ameaçam. Essa coisa de representante não funciona. Tinha que ser diferente, mas eu também não sei como. Acho que se todos tivessem um lugar pra discutir, dar opiniões, falar o que pensa. Não sei. (*Henry)*

> Quando saio da reunião da CPA, não dá pra fazer nada, não dá e também não resolve. Eu converso, falo com os colegas sobre o problema da bagunça, eles não estão nem aí, muitos nem gostam de ouvir e daí uma meia hora eles estão fazendo tudo de novo. Ninguém se interessa pelo que foi discutido na CPA. (*Beatricy)*

> Eu não consigo conversar com meus colegas, porque tudo que falo as pessoas já vem falando que eu não dó exemplo e não levo nada a serio. É chato essa coisa, você não pode fazer nada que já falam 'que vergonha, você é representante' (ironia na voz). (*Corina)*

f) Dificuldades de representação: desvalorização das ideias pela escola e desinteresse dos colegas X importância dos encontros para troca de ideias

> Sou representante de classe e, por isso, participo da CPA. A gente vai pra reunião junto com outros colegas e profissionais da escola. Lá fala um tanto de coisa sobre a escola, sobre coisa que precisa mudar, melhorar, o que cada um pode fazer pra ajudar. Só que tem dois problemas: parece que nossas ideias nunca são boas para a escola e quando a gente volta pra sala nossos colegas, sabendo que nada vai mudar não querem perder tempo conversando sobre as coisas da CPA. Então, eu te pergunto, pra que serve mesmo? Legal mesmo é nos encontros e saber que nas outras escolas tem problemas como na nossa, tem coisas que eles conseguem resolver, pra pegar ideias mesmo. *(Mouryane)*

> (...) quando vai pra reunião as ideias dos alunos nunca são ouvidas. Então, pra que aluno nessas reuniões? Pode perguntar pra todos os alunos que a maioria vai dizer a mesma coisa, conversa, conversa e não muda nada!A EMEF Beta mudou demais, porque antes era reunião e todo mundo ia, agora demora acontecer. Por isso que quando tem Assembleia, é a maior zona, ninguém acredita mais que vai mudar alguma coisa. Essa é a verdade! A gente discute e não resolve nada. (*Brigite)*

g) Desinteresse dos estudantes em participar está relacionado ao desinteresse dos professores pelas questões da escola

> Na verdade, a maioria dos alunos não está preocupada com as coisas da escola e também não é só o aluno que não preocupa, muito professor também. Então, o aluno vê os adultos que nem ligam e eles pensam pra que eu vou perder tempo discutindo os problemas, escutando as coisas se ninguém quer saber de nada. E assim vai, o problema vai crescendo e nada muda. Aí aluno não escuta o que a gente tem que falar, faz piadinha quando a gente tenta conversar e pedir opinião. Concordo com minha mãe, ela diz que, se todo mundo da escola (professores, diretores) se preocupasse, talvez o aluno também se *preocuparia. (Betina)*

Faz-se necessário destacar aspectos que emergiram da análise de como os representantes entendem a participação deles nas instâncias de discussão para a melhoria do trabalho da escola:

1. Consciência da CPA, como instância para avaliação e resolução dos problemas da escola a partir das sugestões de seus participantes.
2. Consciência das instâncias de participação na escola, de seus limites e possibilidades. Relação entre a escolha do representante de sala e atuação na CPA.
    - Assembleia: possibilidade de usar o espaço para reivindicar, tentar mudar aspectos que discordam. Possibilidade de fortalecimento discente.
    - CPA: espaço que os alunos podem utilizar para discutir, tentar resolver os problemas, mas a presença dos adultos (profissionais e pais) tende a dificultar essa participação (desvalorização das ideias).
        - Reuniões em horários de aula: só era possível participar se faltasse. Quando faltavam às aulas, professor reclamava. Falta não prejudicava em nada, pois aula não acrescentava, não era importante.
    - Reunião em horários das aulas evidencia concepção secundária em relação à participação do segmento estudantil.
3. A falta de sentido nas reuniões da CPA da escola e dos encontros organizados pela política de AIP revela como a escola entende e possibilita a participação: garantir a eleição de representante, mas não possibilitar espaço para mudar coisas na escola que, na opinião deles, precisam de mudança; realização de reunião que não resolvia nada; quase não havia reunião na escola e, quando chamava, era para falar que ia participar com outras escolas (organizadas pela política de AIP).

4. A vergonha de falar nas reuniões de CPA, na frente dos professores (autoridades), evidencia a forma como estão sendo formados para participar: escolha de representante direcionada pela professora para garantir que participem estudantes que não sejam bagunceiros, distanciamento entre alunos e professores (autoridades), medo de errar frente às autoridades (professores).
    - Escolha de estudantes bagunceiros, muitas vezes, acontecia por medo de retaliações (ameaças, avaliação informal).
5. A dificuldade para discutir com os colegas aspectos definidos nas reuniões da CPA passa pela compreensão de como entendem a representação e são instigados pela escola para se fazerem representar. A ideia predominante é a do representante como delator, alguém que entrega os colegas quando fazem algo errado. Outra ideia é a do representante como bom exemplo a ser seguido.
    - Tanto a ideia do delator como do bom exemplo favorecem a avaliação informal: alunos punem alunos, alunos atuam sobre os valores dos alunos.
6. As dificuldades de representação foram apontadas em dois aspectos. De um lado, encontra-se a concepção da escola que garante a legalidade (presença nas reuniões), mas não a representatividade (ideias dos alunos não são ouvidas nem valorizadas). Do outro lado, a desvalorização dos próprios colegas que, por não acreditarem na mudança, não se envolvem nas discussões e não querem ouvir o que foi discutido nas reuniões.
    - Assembleias: não participação dos estudantes está relacionada à descrença na mudança.
7. Encontros organizados pela política de AIP possibilitam a troca de experiências e contribuem para o fortalecimento do segmento.
8. Professores e alunos não se preocupam com as questões da escola, professores não se interessam em participar, e isso repercute na forma como os estudantes se envolvem/participam da vida da escola.

A análise dos aspectos acima nos permite afirmar que essa unidade de ensino, do ponto de vista formal, se organizou para possibilitar a participação dos estudantes, pois tem estruturas e órgãos que possibilitam essa participação (LIMA, 2001). Porém não

podemos afirmar que a participação dos alunos nessa organização tem contribuído efetivamente para o exercício democrático da participação, ou seja, com direito de voz e de tomada de decisão.

A maior parte dos estudantes dessa escola entrevistados conhece a questão do representante de alunos e das instâncias destinadas à participação. Porém boa parte dos entrevistados não reconhece a representação dos colegas, não acredita que a CPA contribui para mudar questões na escola e, criticaram a participação restrita ao representante. As falas selecionadas abaixo ilustram essa realidade:

Conhecimento da existência da CPA, de representantes de alunos que participam da CPA, e crítica à participação por representação.

> Ah, acho que a Nora (professora) é da CPA, ela fica falando umas coisas. Acho que a Beatricy e o Gregório, eles são representantes e vão pra CPA. Não é justo, os representantes têm que dá uma chance a todos os alunos pra participar. Por que tem que ser só a representante? E todo ano eles são representantes, tinha que dá uma chance para os outros. Eles conversam com a classe só que não resolve, pois até os representantes dão mau exemplo na sala! (ênfase). (*Heraldo)*

> Tem CPA aqui na escola, mas não sei bem o que acontece lá. Nem sei quem é o aluno, se ele vai pra reunião ele não conversa com a classe nada. Essa coisa de que o representante vai e depois fala com os outros não funciona. *(Keiliany)*

A crítica à participação por representação aparece aqui sob duas vertentes, a primeira relacionada à escolha dos mesmos alunos todo ano como representante, sem oportunizar que outros também participem. A segunda, relacionada à crítica à participação por representação e à sugestão da participação de todos os alunos nas reuniões. O curioso é que as Assembleias de Classe desta EMEF oportunizam este tipo de participação, mas não são valorizadas e/ou compreendidas nesta perspectiva.

A análise dessas falas deve ser também entendida no contexto em que esses alunos se encontravam. Era um 7º ano, bem indisciplinado, com alunos com bastante dificuldade de aprendizagem, que não cumpriam as atividades propostas. Nessa sala, a escolha do representante, segundo a professora que conduziu a eleição em 2010, aconteceu por meio de forte interferência dela para evitar que os alunos bagunceiros e descomprometidos ganhassem. Contexto este que nos permite compreender a queixa do aluno Heraldo em relação a serem sempre os mesmos alunos que ganham como representante.

Crítica ao papel do representante: não funciona, não participa das reuniões de CPA, serve para ajudar/carregar trabalhos para o professor , olhar a sala.

> Não vejo nada funcionando, nem com o representante de sala e nem quando ele vai pra CPA, a maioria dos representantes nem *vai na* reunião de CPA. (*Jucirema e Keiliany)*

> Na minha sala, nem sei quem é representante. Acho que nem tem, mas não faz diferença não, nem interfere. Uma vez na vida e outra na morte, que eles vão lá e falam que tem reunião e mesmo assim ninguém vai. Representante só serve pra levar os trabalhos para o professor. (*Jucirema)*

> É, leva os trabalhos para o professor, olha a sala quando o professor sai. Olha aí (apontou para a representante da sala), não é Brigite? Também vai escolher os piores pra ser representante na minha sala. E eles escolhem por popularidade, na votação eles falam 'vota em mim, vota em mim', e assim vai. *(Keiliany)*

> Na minha sala, as representantes são a Corina e a Betina. A Betina falta igual não sei o que e a Corina nem vai à reunião, só quer saber de fazer gracinha com a cara do professor. Sei que na CPA eles fazem uma reunião, pedem opinião do aluno sobre o que tem que melhorar e o que não tem. E depois eles dão retorno pro aluno do que foi discutido, mas isso nem interfere na sala, não pedem ideias, opiniões dos outros alunos. (*Indra)*

Semelhante à escola Alfa, as alunas criticaram o modelo de democracia representativa, ou seja, o fato de os estudantes serem eleitos, terem legalidade, mas não conseguirem representá-las tampouco dialogar com a sala e, por isso, não conseguirem discutir nas reuniões questões relacionadas à coletividade. Outro aspecto que merece destaque é o entendimento do papel de representante por parte da escola/docente: carregar material para o professor e olhar a sala quando ele se ausenta. Acreditamos que, aqui, fica claro como a escola, pela prática docente, ensina uma concepção de participação mesmo quando ela não declara que o representante serve para ajudar a desempenhar atividades corriqueiras.

O desconhecimento de espaço na escola para discutir problemas de seu cotidiano, e o desconhecimento da existência da CPA apareceram apenas em falas de alunos que entraram na EMEF Beta no ano de 2010 (mudança da escola de prédio, junção com uma escola estadual e incorporação de seus alunos). A fala abaixo ilustra essa concepção.

> Tipo um grupinho de pessoas conversando? Têm os banquinhos, a gente senta e conversa sobre as coisas da escola, o que a gente gosta, o que a gente não gosta. Agora reunião com os alunos isso não tem direito. Pelo menos, desde que eu entrei aqui, não sei se nos outros anos eles faziam. Só conversamos nos

> banquinhos mesmo. Não sei o que é CPA, não ouvi falar sobre isso. Se tem eu também não sei, pois nunca ouvi falar. Talvez é porque eu entrei esse ano, tem só seis meses, e vai ver que desde que eu entrei não teve isso. E também na minha sala nunca ouvi ninguém falando que tem CPA, que é da CPA. *(Muriel)*

Quando dialogamos sobre a participação de estudantes nas instâncias de reflexão e tomada de decisão da escola, um grupo de alunos fez referência a uma tentativa de manifestação coletiva, uma "*rebelião de alunos*", cerceada pela ameaça de suspensão por parte da direção.

> Acho que podia ter mais reunião, juntar as opiniões dos alunos, ia ser legal. Porque ai ia ver o que os alunos pensam, como eles podiam ajudar a escola. Ah, o ano passado a gente se reuniu e ia fazer uma rebelião por causa do recreio, o tempo era pouco, não dava pra fazer nada. (*Angelina)*
>
> É, foi mesmo, uma rebelião de alunos. (*Todos)*
>
> Todo mundo, um monte de aluno, estava juntando plaquinha, cartaz pra escrever um monte de coisa. Falar como queria o recreio. (*Angelina)*
>
> Um dia, a gente chegou a fazer, todo mundo saiu andando e falando o que queria, mas as diretoras *proibiu* a gente e ameaçou dar suspensão pra todo mundo se a gente não parasse. Aí a gente parou, ninguém queria levar suspensão. (*Adassa)*
>
> Tira as diretoras (risos). (*Brian e Ryan)*
>
> É!!! Ela é muito chata, qualquer coisinha ela manda embora. *(Angelina e Adassa)*

Esse fato foi confirmado na conversa que tivemos com um dos funcionários da EMEF e com uma professora. Segundo eles:

> Um dia as crianças *reuniu e começou* a escrever, fazer cartaz. Eles começaram a andar pelo pátio falando coisas que queria melhorar na escola, que o recreio tinha que mudar, não tava bom. Só que não durou muito tempo, a diretora foi chamada, apareceu no pátio e deu uma bronca em todo mundo, falou pra parar que a escola não era lugar pra acontecer aquela bagunça. (Risos). A criançada parou na hora, ficou com medo de levar suspensão! (*Funcionário, responsável por acompanhar a entrada e saída dos alunos, 22 anos na escola. Em diálogo sobre os estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).
>
> A criançada até tenta se organizar e reivindicar algumas coisas. Entendo participação de aluno assim: organização e reivindicação. Só que, tudo que atrapalha a ordem da escola a gente estranha. Quer um exemplo, um dia, a meninada se organizou no pátio pra reivindicar um recreio melhor. Sabe o que aconteceu? A diretora desceu e calou todo mundo ameaçando com suspensão. Não era momento pra conversar, ouvir o que eles tinham pra dizer? Não é isso que a gente fala que eles têm que fazer na Assembleia de classe? Quando eles se organizam aí, na hora, vem ameaça a desmonta toda organização. Claro, são crianças, vão querer chegar em casa e falar que levou suspensão? (*Professora, em diálogo sobre a importância da participação dos estudantes, Registro em Diário de campo 2010*).

A falta de posicionamento da direção nos deu uma visão parcial do fato, porém entendemos relevante trazer essa situação para reflexão. O fato de uma professora e um funcionário fazerem referência, quando conversávamos sobre a possibilidade de participação dos estudantes, leva-nos a indagar se situações como essas não constituiriam importante momento para estabelecer diálogo e exercitar o princípio presente na ideia das Assembleias de classe, ou seja, da negociação e contribuição de todos e de cada um na melhoria da escola. Principalmente em uma escola que tem em seu documento e prática (Assembleias, CPA) a regulamentação da participação formal e convergente (LIMA, 1988).

4.2.7. A Assembleia e o Grêmio: os desafios para a consolidação de práticas participativas na trajetória da formação dos estudantes da EMEF Beta

Se a prática descrita no relato acima, de silenciamento da "*rebelião de alunos*", sinaliza lacunas no diálogo que poderia contribuir com o processo formativa da escola e com a consolidação da participação estudantil, os documentos (PP, Documento Assembleia de Classe) caminham em outra direção.

Percebemos, nos documentos da escola, a preocupação com a formação política dos estudantes. Eles evidenciam a necessidade de a escola possibilitar a vivência da cidadania para os diferentes estudantes que a constituem, por meio da Assembleia de Classe, em que os alunos têm a possibilidade de fazer, por escrito, uma avaliação de aspectos do cotidiano da escola em que eles podem elogiar, criticar, sugerir melhoria ou apresentar dúvidas relacionadas a algum aspecto não compreendido. A proposta da Assembleia de classe surgiu,

> [...] da necessidade da Escola de solucionar alguns problemas do cotidiano e reafirmar as orientações do Projeto Pedagógico, que tem como eixo norteador o tema "Cultura de Paz" na busca de criar condições para que os alunos posicionem-se de modo crítico, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos nas relações inter-pessoais entre alunos, professores e direção. (Documento, Assembleia de Classe, 2009)

Essas Assembleias tinham os seguintes objetivos: “dar voz aos alunos para que reflitam sobre a convivência na escola, sobretudo em sala de aula; apontar as atitudes/ações sem mencionar as pessoas” (Documento, Assembleia de Classe, 2009).

Até 2010, as Assembleias aconteciam praticamente duas vezes ao ano, uma em cada semestre. Existia uma indicação para essas Assembleias terem lugar quinzenal ou semanalmente, mas, no período em que estivemos na escola, isso ainda não havia ocorrido. Para a realização da Assembleia, cada classe contava com o acompanhamento de um professor. Sendo este responsável pela distribuição dos papéis, no dia anterior ao da Assembleia, para registro dos aspectos a serem discutidos.

No dia da Assembleia, cada classe elegia 04 alunos: um para coordenar, registrar na lousa, fazer a ata, e outro para fazer a triagem do que seria colocado para discussão. Os resultados da Assembleia, temas abordados e encaminhamentos propostos, eram registrados e organizados em pastas para socialização com demais profissionais.

De acordo com o PP, a realização das Assembleias de Classe por alunos, professores e demais segmentos, desde 2009, tem se consolidado em ações com vistas ao fortalecimento da Avaliação Institucional. Vale ressaltar que a realização das Assembleias com o segmento estudantil é anterior à implementação da Avaliação Institucional na escola, conforme destaca a OP:

> Quando eu fui lá pra escola, eles já tinham a prática das Assembleias (...). Então, tinha um esquema de sala de aula, de organização das Assembleias que era, tinha aquele mural, aquele painelzinho com: eu elogio, eu critico, eu proponho, eu quero saber, de tecido. Não tinha, por exemplo, um tema definido para as Assembleias, os alunos eles iam falar, propor e elogiar do cotidiano da escola, mas não tinha assim, “ah hoje aconteceu tal coisa, então nós vamos fazer uma Assembleia”, não era. Era uma Assembleia meio que para tratar do trabalho pedagógico de qualquer aspecto da escola. Quem coordenava mesmo eram as crianças, então, uma ia filtrando porque, às vezes, o aluno escrevia bobagens lá e alguma coisa que não tava condizendo com aquilo que era a proposta, e aí ela ia fazendo essa triagem passava pra colega, daí ela lia, colocava na lousa, então, eu elogio, eu critico, eu quero saber. Eu quero saber, eu proponho e outra ia fazendo ata, e aí esse material era enviado pra gente.
>
> Eles (professores) já sabiam que a gente conversava com as crianças, também já era uma prática. Os professores novos que entravam, porque todo ano sai três, quatro e entram novos. Do sexto ao nono que tinha mais esse caráter de organização da escola de uma forma mais geral. Era sabido pelos professores que a gente fazia essa reunião com as crianças e que nos levaríamos as reivindicações das crianças, que aquilo que aparecesse ali a gente levaria para os TDCs. Então, não era uma prática velada da gente tá coletando informações pra ferver o

> professor (risos). Era sabido pelos professores, era bem conhecido e aí os novos que chegavam também tomavam conhecimento dessa prática. Tinha alguns que não gostavam e outros acabavam entendendo isso, algumas práticas eram mudadas inclusive por conta de algumas conversas que a gente tinha com eles.
>
> *(OP, Entrevista, 2011)*

Conforme a OP, a participação das crianças na escola já existia antes da implantação da política de AIP e da formação de CPA. A participação era um item de qualificação da escola, mas não se limitava ao âmbito dela, já que os discentes participaram de projetos, como o parlamento jovem. Com esse projeto, os alunos, sob a coordenação de um professor, levaram para a câmara dos vereadores propostas que foram aprovadas na escola, após toda uma discussão da viabilidade destas. Ainda na concepção dessa profissional, a AIP, como proposta, veio a somar e fortalecer a tentativa de possibilitar o envolvimento dos estudantes para além da sala de aula.

Nesse sentido, consideramos a Assembleia de Classe como um importante local de discussão, explicitação de conflitos e proposição com potencialidade para se constituir como foro significativo de tomada de decisões e formação política, pois carrega consigo a ideia de "democratização das relações no interior da escola" (PARO, 2008). Quando dialogamos sobre a existência de espaços/momentos na escola, para realização de reuniões com os estudantes, para discussão de questões relacionadas à melhoria da escola, quase todos, com exceção daqueles que tinham começado a estudar na instituição no ano de 2010, fizeram referência à Assembleia.

Entretanto, muitas falas sinalizaram para uma falta de sentido na Assembleia, falta de ação após discussão e poucos estudantes acharam que esse era um bom espaço para discutir problemas da escola. As falas abaixo ilustram a percepção de boa parte dos estudantes entrevistados em relação à Assembleia.

> [...] às vezes, tem umas reuniões pra conversar e dá ideias pra melhorar a escola, só que muitas vezes não dá, não acontece direito porque todo mundo quer falar ao mesmo tempo, uns fazem gracinhas. E aí fica aquela bagunça e o professor começa a gritar, então não dá, não rola, acaba não discutindo o que precisa. (*Nathany*)

> A escola tem Assembleia, mas não serve de nada. Fica lá falando o que critica, o que elogia e daí? O que faz depois? Nada! Na nossa sala, nada muda, todo mundo continua brigando, desrespeitando. Professor continua sem querer da aula pra nós. (*Pablito)*

> É, nada mudou depois que foi discutido na Assembleia. Ah! Lembrei! O tempo do recreio não foi uma discussão da Assembleia? De aumentar o tempo porque era bem pouco? Acho que foi! Seria bom se sentasse pra discutir as coisas, mas se tivesse como melhorar, por que fala, fala e não muda nada. Se a gente falar, gastar o maior tempão discutindo e a gente achar que vai ter uma melhora, então a gente sabe que vale a pena. Agora, ficar falando, falando e falar tudo de novo? Aí não! É como se a gente tivesse brincando. Não melhora nada! (Ênfase na voz). (*Indra)*

> Na nossa sala, a gente está conversando com o pessoal, falando pra colaborar, pra colocar ideias sobre a escola. Acho que vai surgir assunto interessante. A gente fez tipo de uma reunião porque eu e a Berenice sugeriu um passeio, só que com a sala mais comportada, só a mais comportada que vai. E daí a gente foi conversando com a sala, a gente fez um esquema de régua, passar a régua na mão pra quem quiser falar pra não virar confusão e todo mundo falar ao mesmo tempo. Eu achei que melhorou bastante, pelo menos da minha parte melhorou. (*Georgina)*

Identificamos, nessas falas, quatro aspectos importantes. O primeiro evidencia a clareza por parte dos estudantes da existência da Assembleia e de sua função, ou seja, apontar os problemas e pensar soluções para melhorar a escola. O segundo, a descrença na maneira como ela tem funcionado, apenas para levantar os problemas sem perspectivas de mudança. O terceiro, em virtude da forma como funciona a Assembleia e, por não vislumbrarem mudanças, os alunos não se envolvem como deveriam. Por fim, tentativa dos próprios estudantes de organizar a participação dos colegas (falar só se a régua estiver na mão) e presença da avaliação informal na organização da conduta da sala (fazer o passeio só com a sala mais comportada).

Acreditamos que a Assembleia se constitui como uma iniciativa interessante para dar a palavra à criança/adolescente, proporcionando, por meio do relato de suas vivências, da avaliação de aspectos considerados relevantes e da socialização desses aspectos com o grupo, o desenvolvimento de sua autonomia, seu juízo crítico e sua responsabilidade. Mas, para que de fato ela se constitua como instância possibilitadora do exercício da participação, faz-se necessário que todos se envolvam e se comprometam com sua organização e com seu desenvolvimento, para que os estudantes reconheçam nela um elemento de mudança e de formação política.

Ao longo das conversas, os estudantes apontaram professores, que, em sua visão, se comprometem com as aulas e com a formação deles, e também professores que não demonstram objetivo com a aula e nem com a formação. Em contato com esses

professores e com os registros das Assembleias, encontramos as seguintes concepções sobre a participação dos estudantes na vida da escola: não vale a pena insistir, pois o aluno não se interessa, faz bagunça e perde a oportunidade de discutir coisas importantes; a escola já tem uma organização definida e a participação dos alunos não interfere na vida dela; a participação só é possível quando o aluno crescer, pois agora ele nem sabe por que vai a escola; e a Assembleia é uma tentativa de diálogo com o aluno que não funciona porque a própria escola a considera insignificante. As falas nos dão ideia dessa dimensão:

> Não vale a pena, eles não têm interesse, ficam bagunçando, escrevendo qualquer coisa. Perdem a oportunidade de discutir coisas importantes. Só gritam e conversam. OP, por favor, não se esqueça de marcar com os representantes da 8ª B um horário para conversar com eles sobre alguns aspectos pedagógicos surgidos na Assembleia de classe. *(Registro feito na ata pela professora responsável por acompanhar a Assembleia no 8º B, 2009)*

> Esse negócio de que a opinião do aluno é importante, não sei não! Vai mudar em quê? A escola já tem seu jeito de funcionar, pra que ficar perdendo tempo chamando aluno pra reunião? Pra dar opinião sobre o que precisa fazer pra melhorar a escola? Tem coisa que é com o secretário, com a direção e na sala de aula quem sabe o que é bom ou não para o alunos somos nós mesmos. Aluno vai interferir no jeito do professor dar aula? Nunca! Aqui tem umas tentativas de fazer Assembleia com os alunos. Ah! (balançou negativamente a cabeça). Só pra perder tempo! Aluno não quer saber de nada, não estuda, não faz as lições vai discutir o que precisa melhorar na escola? Desculpa, mas só a universidade mesmo pra falar que essas coisas são importantes. Isso só serve pra vocês fazerem suas pesquisas, não muda em nada a vida na escola. Escola é assim e pronto! *(Professora (I) em diálogo sobre a importância da participação dos estudantes na vida da escola, Registro em Diário de Campo, 2010)*

> Participação do estudante? Só quando crescer e olhe lá! Do jeito que as coisas estão nem sei se quando crescer eles vão ter opinião sobre alguma coisa. Escola então? Acho que isso está longe! Eles nem sabem por que vem pra escola, vão ajudar a resolver os problemas da escola? Não acredito! *(Professor (II) em diálogo sobre a importância da participação dos estudantes na vida da escola, Registro em Diário de Campo, 2010)*

> Essa é uma boa escola. Hoje em dia, o aluno quer algo diferente e, por isso, converso e tento fazer umas aulas diferentes, trazer o aluno pra fora, explicar porque é importante as coisas. Eles gostam! Não dá mais pra achar que vamos segurar o aluno na escola só com as aulas tradicionais. É preciso mais! Se conversássemos de fato com os alunos entenderíamos o que eles pensam e desejam, mas isso não acontece! Tem as tentativas de dialogar com os alunos, como as Assembleias, mas, no fundo, a escola acha que isso é insignificante e os pobres falam, falam e não acontece nada. Os alunos percebem que muita coisa é só fachada, e os adultos também. Na escola, tudo já está definido! Só que de tempo em tempo a prefeitura chega com uma ideia nova e diz 'agora todos são responsáveis pelo bom trabalho da escola'. E aí, pode esperar que vem cobrança e mais cobrança. Mas o aluno não pode ser penalizado por isso. *(Professor (III) em*

> *diálogo sobre a importância da participação dos estudantes na vida da escola, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Entendemos que aspectos envolvem a organização do trabalho na escola, aspectos de que, em muitos momentos, os profissionais divergem e em que outros convergem. A reunião de diferentes sujeitos, concepções e interesses, muitas vezes, colaboram para dificultar a concretização dos projetos que poderiam melhorar a formação dos alunos e contribuir para sua emancipação. Num processo que prima pela melhoria da educação e, consequentemente, formação dos alunos, entendemos que:

> A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola. Certamente esta aprendizagem necessita ser incluída desde logo nos processos de formação docente para promover mudanças na cultura escolar, sobretudo no tocante à avaliação. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 15).

Nesse sentido, a aprendizagem da participação na avaliação para a melhoria da educação está intimamente relacionada à conscientização e ao envolvimento de seus profissionais, preferencialmente, os docentes, na organização e concretização das ações. Nesse sentido, entendemos que a crítica à falta de envolvimento dos alunos e de sentido, em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, leva-nos a indagar sobre como a escola e seus profissionais tem se colocado, para diminuir a distância entre o idealizado e o concretizado (FREIRE, 2001).

Assim, trabalhar com a ideia de que o estudante tem, na escola, um espaço para se posicionar, reivindicar, colaborar com o bom funcionamento da instituição implica, muitas vezes, mexer com estruturas arraigadas e naturalizadas que tendem a perpetuar discussões e ações autoritárias.

Nesse sentido, reafirmamos a "necessidade de se preservarem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola" (PARO, 2008, p. 46), como é o caso dessas Assembleias de Classe. Entendemos que a participação do estudante, "como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação" (PARO, 2008, p. 17).

Além da existência da Assembleia, outro indicador de participação que nos levou à escola foi a existência do grêmio estudantil. De acordo com o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p):

> **Art. 34.** O Grêmio Estudantil é um colegiado autônomo, órgão máximo de representação dos alunos da unidade educacional, sem fins lucrativos.
> **Art. 35.** A organização em Grêmios Estudantis é assegurada aos alunos das escolas municipais de Ensino Fundamental e da EJA.
> **Parágrafo único.** O Grêmio Estudantil deve ter garantido um espaço na própria unidade educacional, para efetivar suas atividades, sem prejuízo da organização escolar.
> **Art. 36.** O Grêmio Estudantil é regido por estatuto próprio.
>
> **§ 1º** Os objetivos, a organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio Estudantil são estabelecidos no seu estatuto, aprovado em Assembleia Geral dos alunos da unidade educacional, convocada para esse fim.
>
> **§ 2º** A aprovação do estatuto e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil são realizadas pelo voto direto e secreto de cada aluno.

De acordo com o PP (2010) da Emef Beta, o grêmio foi "constituído em 2004, com reeleição realizada em novembro de 2009". Porém, em 2010, no período em que permanecemos na escola, não aconteceram reuniões, pois o grêmio vivenciava conflitos entre o presidente e a maioria dos integrantes. Em um dos dias previstos para a reunião, não esteve presente nenhum integrante, a não ser o presidente.

Como a reunião não aconteceu, nesse dia, aproveitamos para conversar com o presidente sobre aspectos relacionados ao papel e funcionamento do grêmio, suas ações, dificuldades, relação do grêmio com os estudantes que compõem a CPA. Fragmentos desse diálogo são apresentados a seguir:

> O grêmio na nossa escola é um porta voz dos alunos. Através do grêmio a gente tenta melhorar algumas coisas na escola e na sala de aula. Algumas pessoas, não são todas, vêm e falam 'tem como vocês levar nossas ideias? A gente está querendo isso, isso. ' Eu vou, tento passar a situação para ver o que pode ser feito.
>
> ***
>
> Essa chapa que está hoje ela foi eleita. O grêmio tem 14 pessoas, 7 titulares e 7 suplentes. As reuniões do grêmio, normalmente, acontecem das 11h30min às 13h00min, na sexta. Só que as atividades do projeto estão atrapalhando um pouco. E também muita gente que era da chapa não está querendo participar mais. Com alguns não sei o que aconteceu, não conseguimos conversar sobre isso. Já outros reclamaram que eu não aceito as ideias deles, não é bem assim. Tem que aceitar a melhor ideia pra escola e não pra pessoa.

***

> Um exemplo é a questão do passeio que a gente teve. Veio um monte de gente reclamar que a gente não tem passeio. Uma proposta que eu coloquei foi o passeio. Até que surgiu o passeio para o parque ecológico. Foi esse o passeio que surgiu. Tem coisas que eles pedem que fica meio difícil conseguir. Por exemplo, o bicicletário, a gente estava tentando, mas está muito difícil, mas eu ainda vou conseguir tirar esses bancos daqui e instalar o bicicletário aqui na frente, que é um pedido dos alunos. A escola é muito grande e tem espaços que não são valorizados.
>
> ***
>
> Já ouvi falar da CPA, mas não participo. O grêmio não tem relação com a CPA. Nunca me deram entrada, nunca me deram a oportunidade de chegar e colocar. Sei que lá tem estudantes, mas eu nunca me envolvi porque participa os representantes de sala.
>
> *(Narciso, Presidente do Grêmio, 2010)*

Identificamos, no diálogo com o presidente do grêmio, os seguintes aspectos: concepção de grêmio como porta-voz dos alunos para tentar melhorar algumas coisas na escola e na sala de aula; chapa eleita conforme prevê o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais; dificuldades de funcionamento do grêmio em virtude das atividades do projeto (monitoria de recreio para alunos menores) e não participação de muitos membros eleitos; ações voltadas para realização de passeios e mudanças no espaço físico da escola; consciência do que é a CPA, da participação dos representantes de sala e não envolvimento/diálogo com a CPA por falta de abertura.

Constatamos, no funcionamento do grêmio, a presença da participação passiva, caracterizada pela falta de desempenho de determinados papéis, não comparecimento de praticamente toda a diretoria, excetuando o presidente, nas reuniões, resistência dos membros em aceitar o cargo/ação do presidente (LIMA, 1988). Outro aspecto relevante é o distanciamento entre o grêmio e os representantes de alunos que compõem a CPA, o que sinaliza para a ausência de diálogo e trabalho coletivo das diferentes instâncias possibilitadores da discussão/participação dos estudantes/profissionais pela melhoria da escola.

Em conversa com os outros membros do grêmio, eles disseram que a não participação deles está relacionada à postura autoritária do presidente. Sobre esse aspecto, assim se expressaram:

> O nosso grêmio acabou, teve muita briga entre nós, o presidente queria mandar, gritava com a gente e não aceitava nossas ideias. Aí foi saindo aos poucos e agora

> só ficou ele. Agora a gente só está funcionando com o esquema de CPA que é a comissão própria de avaliação. (*Eugênia)*
>
> É, tem o grêmio, mas eu nem vou porque o presidente é muito autoritário, ninguém *vai mais nas* reuniões, ele quer mandar em todo mundo, só serve se for as ideias dele. No grêmio é diferente, a gente pensava coisas pra fazer pra melhorar o recreio, e alguns espaços da escola. É diferente da CPA que na reunião fala de outros problemas da escola, por exemplo, aluno que não aprende, a nota da escola. (*Berenice)*
>
> Eu participava do grêmio, mas nunca teve uma reunião que falava assim, tal dia vai ter uma reunião pra falar sobre isso. Eu coloquei meu nome, mas eu não sabia nem o que era, o que ia discuti lá. E depois, o presidente não aceitava as ideias, só a dele que servia. Porque a mãe dele trabalha na escola ele pensa que pode mandar em todo mundo. (*Brigite)*
>
> O grêmio não funciona. O menino que é o *Narciso* que está montando o grêmio tipo, ele quer mandar nas pessoas. Não dá! Eu saí do grêmio porque eu não gosto dele, eu me irritei com ele, eu queria dá um soco na cara dele, mas como não pode, sou representante tive que pagar de certinha. Outras pessoas da minha classe saíram do grêmio por causa dele. Se fosse outra pessoa, se fosse um professor seria melhor. Com aluno não está dando certo, tinha que ser um professor. Tipo, tem o *Narciso* que não gosta de algumas pessoas ele já fala alto. Acha que ele é o poderoso sendo que ele não é nada. *(Beatricy)*
>
> Saí do grêmio! Ah, não do certo com o *Narciso*, ele é muito mandão, acha que só a ideia dele que é boa. Pra que o grêmio então? Ele tem que ficar sozinho mesmo. Saiu todo mundo! Teve um dia que foi maior briga, as meninas *falo (sic)* pra ele que ele gostava de mandar (risos), ele *gritô* com todo mundo. Num deu outra, todo mundo saiu e depois disso nem teve mais reunião. *(Ryan)*

Essas falas evidenciam a participação divergente por parte dos membros do grêmio, pois estes contestaram o autoritarismo do presidente, discordaram da centralização das ideias dele, boicotaram as reuniões e decidiram sair em função da não valorização de suas ideias (LIMA, 1988). Uma fala expôs também a falta de clareza dos objetivos do grêmio, quando apontou a presidência do aluno como fator problemático e indicou a participação de um professor na condução dos trabalhos como elemento para resolver os conflitos.

Uns estudantes, que não fazem parte do grêmio, também confirmaram os conflitos pelos quais a agremiação vinha passando.

> [...] na minha sala tem gente do grêmio. Eu não sei o que significa o grêmio, o que ele faz porque é a primeira vez que eu entro numa escola que tem grêmio. Sei que tem porque ouvi o menino falando que não tá acontecendo reunião, que os meninos estão achando o presidente mandão, que muita gente já saiu. *(Muriel)*

> Tem grêmio aqui, mas não serve pra nada. O que eles fazem? Nada, nada! Muita gente nem gosta do menino que manda no grêmio. Ele nem conversa com a gente pra falar. Nem sei direito pra que serve. No "todo mundo odeia o Cris" fala que grêmio é pra aluno ajudar a escola pegando ideia dos outros alunos. Aqui isso não acontece! *(Heraldo)*

Um grêmio tem como objetivos centrais contribuir para ampliar a participação dos alunos nas atividades da escola, por meio da realização de atividades e construção de regras, e possibilitar a integração aluno-aluno e aluno-comunidade escolar. Sabemos que, por não nascerem sabendo participar (GOHN, 2001; DIAZ BORDENAVE, 1983) a escola, principalmente quando se declara comprometida com uma educação que prima pela formação política, pode desempenhar uma importante função nesse processo formativo.

De acordo com registros e a fala de membros, em 2009, o grêmio teve uma atuação mais significativa e chegou a consolidar algumas ações visando a melhoria da escola. Tais ações se voltaram para a melhoria do espaço destinado ao recreio e à coleta de lixo.

> O ano passado teve o grêmio, que eu participei de um. Teve dois grupos para ver quem ia ganhar e eu estava em um deles. Está vendo esses jogos pintados nas mesinhas, essas coisas de lixo? Então nós conversamos e fizemos isso, pintamos os bancos. A gente estava tentando melhorar a escola. (*Rayene)*

> É, pintaram os bancos pras pessoas jogar dama, as mesas. *(Penélope)*

> Foi tudo ideia do grêmio. [...] Um dia eu gostaria de voltar pro grêmio, pra ajudar um pouco a escola. O papel do grêmio é melhorar a escola, os alunos ajudarem a melhorar a escola. Era assim, a gente reunia e os alunos davam opinião de como ele achava que podia melhorar a escola. Aí uns alunos falavam que tinha que dar uma reforma nela, pintar, cada um levava seu caderno e uma caneta, e aí a pessoa falava assim, eu quero quatro opiniões sobre como eu queria fazer para melhorar a escola. Aí outra questão era o que você faria para ajudar a diminuir a violência. Era essas coisas. Todo mundo respondia e dava as folhas pra ele e ele olhava as ideias e assim vai. *(Rayene)*

> O ano passado a gente fez um grêmio, aí colocamos as ideias, colocamos sobre a questão de adaptar a escola porque era lá em cima, colocamos as coisas que precisavam fazer. Só que esse ano acabou, ninguém lembra mais do Grêmio, nem sei se participam ainda. O Narciso que sabe falar do grêmio esse ano porque ele era dono de uma chapa. Aí, ia adaptar a escola lá em cima porque não tinha nenhuma adaptação. (*Indra)*

De acordo com a OP:

> [...] na outra escola (prédio antigo), não tinha o Grêmio. Foi instituído, ou não, o Grêmio estava lá, foi feita eleição do Grêmio ainda lá, em 2009. (...) o Grêmio caminhou pra uma outra coisa assim de proporcionar recreação, de organizar intervalos, mas com uma outra autonomia, não de trazer as questões da escola. Já

> tinha meio que um espaço conquistado pra organizar algumas ações dentro da escola, vamos dizer assim, uma autonomia mesmo com poder de decisão até, eu acho que o Grêmio caminhou mais pra isso, não tinha assim muita coisa, uma representatividade de trazer os anseios do grupo. *(OP, Entrevista, Diálogo sobre formas de representação na escola, 2011)*

Constatamos que, em 2010, a organização dos estudantes nessa instância de participação não aconteceu efetivamente, pois, de acordo com os próprios membros, os conflitos internos contribuíram para a desmobilização. Em diálogo com os estudantes do grêmio, com a OP e profissionais da escola, constatamos que, embora tenha sido instituído em 2004, o grêmio ficou um período sem funcionar; em 2009, houve eleição, voltando a ser ativado, e, em 2010, existia formalmente, embora não mantivesse suas atividades para além do presidente, permanecendo, ao longo do ano, com uma organização bem deficiente.

Constatamos, na organização dessa Emef, além da representação de alunos na CPA, iniciativas para possibilitar o envolvimento dos estudantes na vida da escola, como é o caso das Assembleias e grêmios. Porém, nos limites já apontados nesse segundo estudo, faz-se necessário à escola a tomada de "consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola" (PARO, 2008, p.09). Para que assim, ela continue resistindo, propositivamente, na consolidação de práticas participativas que contribuam com a formação política de seus estudantes e, principalmente, com o envolvimento deles na construção de uma escola pública de qualidade.

Vale ressaltar que falar em participação dos segmentos para a melhoria da escola é assumir uma concepção que caminha na contramão da produção de qualidade voltada para a demonstração de resultados medidos em avaliações de larga escala. Defender essa participação não é se colocar favorável à responsabilização da escola e de seus sujeitos ante a desresponsabilização do governo, mas acreditar que a escola, seus processos e seus diferentes sujeitos são essenciais à concretização de um projeto que insista na consolidação de uma escola que eduque para a emancipação da classe popular.

4.3. Terceiro Caso em Estudo - a EMEF Delta e a potencialidade da auto-organização estudantil

4.3.1. A EMEF Delta e os Sujeitos da Pesquisa

A EMEF Delta funciona em uma área onde foi fundado, em 1940, o primeiro Parque Infantil de Campinas, denominado Parque Infantil Delta 1. Em 1950, foi implantada a Lei Municipal nº 383 de 6 de setembro, e esse Parque Infantil recebeu o nome de Parque Infantil Delta.

> A EMEF, que se localizava no bairro situado na Praça F., mais conhecida como Jardim Público, hoje Centro de Convivência, em 1966, após uma série de demolições que ocorreram na cidade de Campinas no período de 1963 à 1965, foi transferida para o bairro Vila Delta 2, quando foi, então, inaugurada no dia 19 de maio a Escola Municipal de Educação Fundamental Delta (Documento História da Escola[36], 2010, s/p).

Nossa chegada a essa EMEF está diretamente relacionada à forma como seus estudantes se colocaram, para discutir questões relacionadas à vida da escola nos encontros[37] organizados, durante os anos de 2008, 2009 e 2010, pela política de AIP, como parte da agenda de sensibilização/avaliação da implementação dessa política.

Com desenvoltura, maturidade e senso crítico, os estudantes assumiram a palavra e contribuíram com as reflexões realizadas por ocasião dos encontros. Vale ressaltar que outras EMEFs também se destacaram, mas, no conjunto, a forma e a constância com que os estudantes se posicionaram ante as questões postas, desde o início, chamaram nossa atenção e nos instigaram a conhecer melhor a realidade dessa unidade de ensino. Excertos são reapresentados abaixo para ilustrar essa participação:

> Se você pensa que é forte o vagalume é muito mais, ele pisca a "bundinha" coisa que você não faz. Se você pensa que é forte, lagartixa é muito mais, ela sobe na parede coisa que você não faz. Se você pensa que é forte, nós somos muito mais, representamos a CPA, coisa que você não faz.

[36] O nome do bairro foi alterado para preservar a identidade da escola e dos sujeitos.

[37] Quando falamos dos encontros, fazemos referência ao: I Encontro de Estudantes das CPAs da Rede Municipal de Educação de Campinas; Encontros setoriais de CPA, organizados por NAEDs; Encontro de CPA por segmentos, sendo nosso foco de observação o encontro do segmento estudantil; Encontros de negociação; Encontro de CPA por segmentos, sendo nosso foco de observação o segmento estudantil.

(Grito organizado no I Encontro de estudantes sob organização e coordenação de uma aluna da EMEF Delta, agosto de 2008, Registro em Diário de Campo)

***

"O concurso nota 10 surgiu na CPA. Ele diminui bastante a ida de alunos para a diretoria. Existem outros concursos para colocar em prática. Temos muitos projetos, estamos tentando colocar em prática para deixar a escola com nossa cara e, assim, termos mais vontade de estudar. Sempre conversamos sobre os problemas de relacionamento entre alunos x alunos; alunos x professores; alunos x diretores. Hoje em dia, existe mais conversa, antes não tinha. Estamos procurando soluções para tudo ficar melhor para que a gente tenha vontade de ir à escola e para que os professores não fiquem irritados. Conversamos e conseguimos resolver com a ajuda da OP. Entramos num acordo. *(Anuska, EMEF Delta, Encontro setorial realizado em agosto de 2009, Registro em Diário de Campo).*

Estamos cada vez mais convidando novos alunos, principalmente os que chegam no 6º ano, para ver se eles se interessam por discutir/entender a escola por dentro, para assim resolver os problemas. (*Anuska,* EMEF Delta, Assembleia ao final do encontro setorial com todos os segmentos, agosto de 2009, *Registro em Diário de Campo*).

***

Lá na escola, a partir da CPA, a gente criou uma comissão só de alunos, tipo o grêmio pra fazer reuniões tipo a que a gente tá fazendo aqui, porque aluno com aluno se entende. E assim, ia os alunos representantes conversar com a diretora sobre o que os alunos tinham conversado na reunião. E assim, muita coisa pode melhorar, a galera do fundão que, às vezes, faz bagunça pode se interagir nesse espaço. *(Norberto, coordenou o Encontro de estudantes em novembro de 2010)*

É, no grêmio eles iam e davam ideias. A ideia que tem é que eles não têm nada para falar. O problema é que a gente julga muito por eles serem do fundão, mas a gente achava que aquele espaço seria bom e foi assim que a gente criou a comissão. É de aluno mesmo, todo mundo fala e depois a gente conversa com a diretora. Então, talvez a gente deveria parar de julgar um pouco os alunos do fundo, mesmo aqueles que falam que quem participa da CPA são nerds, tem que tentar insistir porque eles, eu acho que pensam "ah, sou assim mesmo, ninguém liga pra mim, eu falando ou não falando não vai resolver nada, então o que adianta, eu vou continuar fazendo bagunça". *(Dafne, coordenou o Encontro de estudantes em novembro de 2010)*

Nos diferentes encontros, os alunos presentes demonstraram a concepção de CPA como espaço de fortalecimento do trabalho coletivo, que possibilitava ao estudante lutar para melhorar a escola, deixando-a mais próxima de suas necessidades e despertando neles mais vontade de frequentá-la. Esses estudantes evidenciaram, também, a figura da OP como pessoa importante na mediatização dos conflitos e na busca de soluções para seus problemas e a necessidade, a partir das discussões realizadas na CPA, de entender a escola por dentro. E, especialmente, a vontade de criar uma comissão específica de alunos que

oportunizasse a todos falar e conseguisse envolver os alunos desordeiros que não eram valorizados pela escola.

A EMEF tinha 284 alunos em 2010. Ela funciona das 07h30min às 22h45min: os ciclos I e II funcionam das 07h30min às 11h30min, os ciclos III e IV das13h10min às 17h40min e a EJA das 19h00min às 22h45min. A instituição tem 20 classes, sendo 05 do ciclo I, 03 do ciclo II, 04 do ciclo III, 04 do ciclo IV e 04 da EJA.

No turno da manhã, estudam crianças do 1º ao 5º ano. A vice-diretora nos orientou a não focar nossa observação nesse turno, pois os o envolvimento da escola com a AIP concentra-se, basicamente, em alunos e profissionais do turno da tarde (6º ao 9º ano). Porém combinamos com ela e realizamos algumas observações também nesse turno, principalmente em dias que os 8º e 9º fizeram Educação Física.

Ao longo das observações, constatamos que, no período da manhã, o clima é bem tranquilo. Não é comum ouvir gritos, e os próprios profissionais afirmam "nessa faixa etária as crianças são bem mais calmas e o trabalho se desenvolve melhor, à medida que eles crescem, parece que se esquecem do que ensinamos e se transformam." (Síntese de falas coletadas ao longo da observação, registro em Diário de Campo, 2009/2010).

O turno da tarde, ciclos III e IV, é mais agitado. No período em que realizamos as observações, constantemente, alunos eram encaminhados para a direção em razão de indisciplina e por não realizarem as atividades solicitadas pelos professores. Em conversas realizadas ao longo das observações com professores, identificamos que a indisciplina e a falta de interesse com os estudos configuram os maiores problemas da escola. Segundo os professores, os alunos são bem violentos e chegam a se agredir fisicamente, e boa parte deles não se envolve com as atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

A escola foi construída em um espaço amplo e bem arborizada, porém a área construída não é tão grande e tem: 11 salas, sendo 09 destinadas a salas de aula, 01 a sala de vídeo e 01 a sala de informática; tem banheiros masculinos e femininos, que ficam trancados e os alunos pegam a chave quando precisam usá-los; sala de professores, uma pequena biblioteca, um refeitório com 04 mesas grandes de madeira, com 02 bancas em cada.

A EMEF Delta é uma escola bonita e bem cuidada. A área externa é bem grande: tem uma quadra descoberta, um campinho de futebol e uma quadra de areia. A escola também conta com um parquinho de madeira. Ao fundo, logo abaixo do parquinho, há um bosque para o qual, de acordo com a OP e a vice-diretora, a escola já havia encaminhado, aos órgãos competentes, um projeto de revitalização e estavam esperando a sua concretização.

Na concepção de algumas profissionais, os alunos:

> [...] acham na escola o lugar do lazer. A escola para eles, o que passa pra gente, que é um ambiente que eles têm de prazer é a escola. Tanto que, às vezes, até confundem, querem se divertir [...] e acaba tendo algumas indisciplinas, mas é assim, [...] "eu acho que aqui é o Oásis deles, aqui é o lugar de belo. Belo porque eu não sei se você vê ou se é eu que enxergo, o entorno desta escola é lindo, é muito verde. [...] lá dentro do bairro, são casas pequenas, apertadas e aqui não, aqui é esse oásis verde bonito, as salas são bonitas, então eu acho que aqui para eles é um oásis, uma oportunidade de sair das mazelas do bairro, que são muitas. *(Vice-diretora, Entrevista, 2011)*

> A maior parte dos alunos tem história de vida muito difícil, mas, mesmo assim, boa parte gosta da escola. Às vezes, esse gostar não é nem por causa do estudo, do conhecimento, mas eles gostam. Eles têm orgulho de ter uma escola como essa no bairro, construída numa área grande e bonita. O que faz de diferente eles participam, se envolvem com as festas. A CPA tem ajudado a melhorar o envolvimento dos alunos com a escola, eles têm achado cada vez mais importante lutar pra escola ficar bem melhor. (*OP, Diálogo sobre o sentido da escola para os estudantes, Registro em Diário de Campo, 2009*).

> Aqui, a maior parte do tempo, se eles pudessem ficar aqui o dia todo muitos ficariam. É porque eles gostam mesmo da escola, se sentem bem. E antes não tinha nada, era só a escola aqui, tanto que muitos que saem daqui retornam e tentam participar das aulas de educação física e outras coisas, como participar de algum evento que está tendo e a escola continua interessante para eles. Muitos ex alunos vêm, falam que têm saudade, que sentem falta do ambiente. *(Funcionária, moradora do bairro, membro da CPA, Registro em Diário de Campo, 2009)*

Percebemos que, na concepção dessas profissionais, os alunos gostam da escola não pelo estudo, nem pela possibilidade de adquirir conhecimento, mas por ser um lugar diferente do bairro (ruas estreitas, casas pequenas e apertadas), os alunos sentem orgulho da escola e a concebem como lugar de lazer e diversão. Ainda de acordo com essas profissionais, o fato de a escola ser entendida como lugar de lazer contribui, muitas vezes, para gerar indisciplina. Segundo a OP, a participação na CPA tem ajudado a melhorar o envolvimento dos alunos e fortalecido o desejo deles de lutar por uma escola melhor.

De acordo com a vice-diretora, a área do bosque era fechada com alambrado, e isso causou muitos transtornos para a escola, pois era comum usuários de droga derrubarem o alambrado, invadir e ocupar o espaço à noite e finais de semana. Em 2010, a escola conseguiu fazer a limpeza do bosque de onde retiraram sofá, garrafas, roupas velhas, dentre outros entulhos. Após a limpeza, a área foi murada e estava aguardando a revitalização que tem se esbarrado na burocracia do sistema. De acordo com o projeto, será feita uma trilha que contribuirá com a realização de aulas diferenciadas, bem como com a sua manutenção.

Perto do parque, há uma piscina que não é utilizada, pois, segundo a vice-diretora, a manutenção é bem cara e a escola não recebe recursos para tal. Em entrevista, ela afirmou que, a bomba foi roubada e, desde então, a piscina está inutilizada. Para os alunos, em geral, essa piscina é problema para a escola, pois, na época das chuvas, concentra foco de dengue. Aspecto esse que apareceu em encontros de CPA como um dos problemas que a escola precisaria resolver em caráter de urgência.

> Em relação a essa escola, seria bom ter a quadra coberta e tirar a piscina ou tampar, fazer alguma coisa de vivência para os alunos porque a piscina está inutilizada. Se for utilizar não é para todos os alunos, já que é uma escola tem que ser pra todo mundo. *(Anuska)*
>
> Precisava cobrir a quadra e arrumar a piscina porque está bem suja. Como não usa, ficou com foco de dengue e aí tiveram que esvaziar toda piscina. Agora só tem lixo lá dentro. *(Dagoberto)*
>
> Ela funcionava quando meu pai estudava aqui. Teve vandalismo, roubaram bomba, as coisas da piscina e aí esvaziaram, não está mais funcionando. *(Agnelo)*
>
> Ela funcionava, mas a própria comunidade estragou e aí fecharam porque não tinha salva vidas pra ficar aí, esvaziaram e aí começou a invadir e roubar as coisas da piscina. E toda vez que chove tem que ter alguém pra esvaziar ela. *(Edmundo)*
>
> ***
>
> Não faz sentido ter uma piscina se não usa, devia tampar, quem sabe melhorar o parquinho pras crianças ou construir umas mesinhas com banquinhos. *(Dafne)*
>
> Só que tinha que arrumar mesmo, não adianta nada ficar falando que precisa e não faz. Quantos anos que todo mundo que já estudou aqui fala que tem que arrumar e nada acontece? *(Norberto)*
>
> O que a escola pode fazer pra resolver esse problema? A escola pode decidir retirar essa piscina? É uma ação da escola? *(OP)*

> Desde que a gente entrou na escola, essa piscina não é usada, porque a gente não faz um documento da CPA pedindo pra resolver, podia fechar e construir outra coisa no lugar. *(Anuska)*
>
> Se a escola não pode, porque a CPA não manda o pedido pra quem pode fazer isso?(*Edmundo)*
>
> (*Discussão sobre problema da piscina, Reunião de CPA, 2009*)

A piscina inutilizada configurava um dos grandes problemas, segundo esses estudantes, desde a época em que os pais eram alunos da escola, e precisava ser resolvido. Os alunos ocuparam boa parte das reuniões da CPA para pensar em possíveis ações para acabar com o foco de sujeira, insetos e doenças que a piscina representava. Percebemos, na abordagem deste problema, elementos da participação ativa (LIMA, 1988), pois, além de discutir o problema, os estudantes apontaram soluções, criticaram a ausência de ações e questionaram a intervenção da CPA ante o problema e as soluções levantadas.

Em conversa com a OP (em exercício até março de 2010), a vice-diretora, professores, inspetora de alunos e também segundo informações da secretaria, boa parte dos alunos da escola vivia em situação de vulnerabilidade social. Muitos eram oriundos de lares desestabilizados, filhos de pais envolvidos com droga e álcool, outros moravam com avós e os pais estavam presos. A escola não tinha um estudo dessa realidade, mas, de acordo com a secretária e a vice-diretora, esse dado era confirmado anualmente no período da matrícula. Tais problemas se manifestavam na escola de diferentes maneiras, a saber: ausência de limites, agressividade, baixa assiduidade, abandono de estudo e dificuldades na aprendizagem (Informações coletadas em diálogo, Registros em Diário de Campo, 2009/2010).

Fragmentos das falas abaixo nos ajudam a compreender melhor o contexto social e familiar em que vivia a maioria dos alunos:

> [...] acho que nosso maior problema na escola é exatamente a mazela social. (...) o pai está preso, a mãe está presa, são usuários de drogas. Aquela menina que nós comentamos lá, uma delas a do lado de cá, vai almoçar com os pais e tal, a mãe dela toda vez que vem que é convocada pelo irmão, está sempre bêbada. Então, assim, uma grande parte deles, então, eu acho que esta é a grande mazela dos nossos alunos, essa degradação social que existe, a falta de família, de horário, de não ter muitas regras. Para eles e para escola, é um dos maiores problemas, a gente esbarra muito na violência física.

Esse ano, assim, está dificílimo por qualquer coisa, eles socam, eles dão gravata nos pescoços das crianças, uns dos outros, crianças do 6º ano socam de forma que o professor não tem como tirar da briga, então esta violência que eles demonstram só pode ser fruto do que eles presenciam, do que eles vivem, da falta de família, eu acho que este é o grande desafio da EMEF Delta, esta convivência muito próxima das drogas. Eles falam: "Meu pai tá preso. Ah! Dona, minha mãe tá presa! Meu irmão é gerente lá e foi preso hoje, por isto que eu não vim!" "Gerente onde menino?" "Ah ele foi preso, ele é gerente e foi preso. O fulano foi preso também!" Aí de repente, se toca o que é gerente "Ah! Dona, o gerente da boca!" Então, a droga, o roubo é tudo muito vivo na vida dessas crianças, desde os seis anos de idade.

Então, acho que este é o maior desafio da escola: conseguir prestar seu papel de educação, apesar das mazelas que eles vivem, este é o nosso grande desafio, a criança que bate, a criança que soca o outro, você chama o pai e ele não vem, ou quando ele vem é uma vergonha para criança. Eu já vi criança aqui e, igual eu já disse, eu não vou chamar a mãe é um constrangimento muito grande para criança que está diante de mim vendo que a mãe está drogada não é? É um constrangimento, falo gente eu não chamo, vamos tentar trabalhar com ela, ver se tem um avô, um tio a mãe não adianta.

Estes dias eu chamei, a mãe desceu, usuária de drogas encheu a menina de porrada aqui na minha frente e ainda queria ir na sala bater nas outras. O que eu falei esta mãe nunca mais eu chamo, tem que avançar com esta criança independente de. Não sei das outras escolas, mas aqui é a gente conseguir fazer nosso papel de educação, passar para estes alunos o crescimento, quer seja na questão nos conhecimentos acumulados historicamente, quer seja na questão do convívio social do respeito às diferenças, sem contar muito com a família. Que a gente conseguir desenvolver este trabalho apesar dessa mazela social que existe ainda na comunidade, este para mim é o grande desafio.

Este ano eu tive um menino de 6° ano com overdose, está dando trabalho até hoje. A mãe internou no Pronto Socorro com overdose. É muito conflituoso. Eu já ouvi falar de mazela social, mas nunca achei que eu ia ver um negócio deste. Às vezes você na televisão assim: "Fulano matou..." aí o povo fala: "Tem que matar...", eu falo "Gente para, não pode ser bem assim." *(Vice-diretora, Entrevista, 2011)*

***

Uma aluna levou um tiro na perna, estava assaltando, aí você vê que não é assim, a criança por trás disto ela já não é nada pra ninguém, então você não pode ser nada pra ela não é!? Como ela vai dar valor a sua vida, se ela não dá valor à vida dela, ninguém nunca deu valor à vida dela. Tem que trabalhar num lugar deste para você entender, se você socorrer estas crianças pequenas, tiver lugar para esporte que trate eles com decência, muitas destas coisas criminosas vão acabar. Você tem ideia do que é a mãe usuária, o pai usuário, o tio violento, a mãe ainda acha que é melhor o tio do que gente de fora. *(OP, em converso numa das reuniões de CPA, Registro em Diário de campo, 2009)*

***

Até que a escola consegue fazer um bom trabalho. É variado, porque tem muitos casos de famílias diversas, pais drogados, mães presas, então, têm várias dificuldades que a família enfrenta. Pressão forte que as crianças enfrentam se for

> ver eles são guerreiros pelo que eles passam, eles conseguem muita coisa. Tem muita ajuda no pedagógico, o grupo procura chamar a família para ter a maior participação possível, ainda mais quando a criança começa dar bastante problema, procura fazer o máximo possível, vai até o ponto que pode. *(Funcionária, moradora do bairro, em umas das reuniões de CPA, Registro em Diário de Campo, 2009)*

Em nossa concepção, nesse contexto de vulnerabilidade social (pais e filhos envolvidos com drogas e álcool, roubo, violência doméstica), situa-se a grande contradição do projeto de AIP. De um lado, os limites de uma sociedade desigual e injusta, que se materializa cotidianamente nos alunos que frequentam a escola e desafiam o trabalho dos profissionais da educação. De outro lado, a "responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população, marginalizadas ou não" (PREFEITURA MUNICIPA, Carta de Princípios, 2007b, s/p).

Ao analisarmos essa realidade, o que nos surpreende, positivamente, é como, em meio a esse contexto de marginalização social, os estudantes participavam de forma ativa, ou seja, empenhados na organização da escola, criando novos espaços de participação, colaborando, tomando decisões, questionando e apresentando propostas/soluções (LIMA, 1988).

4.3.2. O Bairro onde se Localiza a EMEF Delta

Essa unidade de ensino localiza-se na Vila Delta 2, um bairro da Região Sul de Campinas. Ao norte, encontra-se o bairro Jardim Delta 3, a oeste o Jardim Delta 4 e a sudoeste encontra-se a Avenida A. Próximo à escola, no Jardim Delta 4, há uma favela conhecida como M. M. Boa parte dos estudantes é moradora do próprio bairro como de toda redondeza Delta 3, Delta 4, Delta 5, Jardim Delta 6, Delta 7 e, principalmente, do M. M. (Informações coletadas na secretaria, Registro em Diário de Campo, 2009).

A Vila Delta 2 foi construída, em 1966, como primeiro bairro projetado de habitação popular. Assim como o bairro da EMEF Beta, ele é fruto da política habitacional Cohab-Campinas. O bairro iniciou com 487 casas populares: casas pequenas, com, aproximadamente 35, m², com sala, cozinha, banheiro e quarto, todos bem pequenos,

nenhuma casa tinha muro e eram separadas por pequenas cercas. No início, o bairro não tinha centro de saúde nem comércio.

Segundo J.[38], um morador da Vila, considerado referência em matéria de cultura histórica negra, por ter se constituído como primeira vila popular, ela foi considerada o maior núcleo de concentração negra da época. Para ele, essa marca histórica fez com que a Vila, durante muitos anos, convivesse com problemas como: primeiro bairro em índice de criminalidade e consumo de drogas, gravidez na adolescência e discriminação racial e social.

Existem pontos comerciais tanto no bairro como na Avenida A. Essa avenida trouxe também para o bairro o fácil acesso a centro de Saúde; núcleo de atendimento a menores, agências bancárias, instituições religiosas e transporte coletivo.

Apesar de bem localizado, o bairro é carente de espaços de lazer, como quadras poliesportivas, praças, parques, clubes, cinemas, dentre outros. Por isso, é comum os estudantes pularem a grade nos finais de semana para utilizar a quadra, o campo e o parque da escola (vice-diretora, 2010). Além da escola, outro espaço para lazer dos moradores do bairro é o salão da igreja católica, constantemente utilizado para realização de festas e encontros diversos.

Um aspecto que nos marcou, ao fazermos o contato inicial com a escola, foi justamente o histórico de violência que o bairro carrega. Quando fomos à primeira reunião de CPA, uma professora e duas mães que estavam na reunião se ofereceram para nos acompanhar na saída, pois, segundo elas, a comunidade precisava saber que estávamos ali para ajudar a escola. Os fragmentos abaixo retratam como apresentaram o bairro e a comunidade:

> Você vai gostar de ficar na EMEF Delta. É uma boa escola, nosso bairro também é bom, muita gente tem medo porque a gente tem uma história de muita violência e tráfico de droga. Só que a gente luta contra isso, quando precisa a gente entra na casa pra saber por que o aluno não tá indo pra escola. Faz a pessoa responsável por ele prometer que vai mandar ir pra escola. Eu falo o responsável porque muitos mora com avó, outro parente porque os pais ou não tem os dois ou estão presos. E é assim que a gente ajuda a escola. A comunidade se reuniu e agora acabamos de reformar o salão da igreja, agora vai ter mais lugar pros meninos fazer a formatura deles. Essa comunidade é boa, pode ficar tranquila que, se você

[38] Depoimento, Cohab Vila Rica, minidocumentário, 2010.

> vem pra ajudar a escola, a comunidade respeita. *(Mãe, membro da CPA, ao final da reunião de CPA, Registro em Diário de Campo, 2009).*
>
> A comunidade é uma comunidade que quando se fala, as pessoas às vezes têm medo, "nossa você trabalha na Vila Delta"! Porque tem muito a questão das drogas aqui no bairro, mas, em compensação, a escola, dentro dessa realidade complexa, ela é valorizada. Você vê isto no reflexo da falta de pichação, existe, acontece às vezes, mas a gente consegue descobrir, o aluno limpa, a gente faz aquele trabalho de conscientização com eles; já encontrei este trabalho aqui, já encontrei esta escola e a gente só deu continuidade. Então, os pais gostam bastante de ajudar, toda vez que você chama, se é para uma festa, se é para um evento, se é para uma palestra, eles têm uma presença.
> (*Professora, Sobre a realidade do bairro, Registro em Diário de Campo, 2009*)

Essas duas falas, por um lado, reafirmam as ideias discutidas na seção acima, de que os alunos da escola vivem num contexto de vulnerabilidade social, pois o bairro tem "uma história de muita violência e tráfico de droga" (vice-diretora). Por outro lado, elas trazem um elemento que contradiz a fala da vice-diretora, de que na comunidade tem famílias preocupadas com a escola/filhos e, quando chamadas, comparecem e participam das atividades propostas.

Sabemos que, em diferentes realidades socioeconômicas, algumas famílias se fazem presentes e outras não se envolvem com aspectos relacionados à escolarização dos filhos. Por isso, temos que tomar cuidado para que, em realidades como as vivenciadas pela comunidade (famílias e alunos), que frequenta a escola, não a rotularmos como desinteressada, sem condições de participar e nem de contribuir com a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola, pois "a unidade territorial abriga em seu interior diferenças que apenas estudos mais detalhados conseguiriam captar" (SOARES, RIGOTTI e ANDRADE, 2008 *apud* RIBEIRO e KAZTMAN, 2008, p. 140).

Falamos, inicialmente, que a potencialidade demonstrada pelos estudantes dessa escola, nos encontros organizados pela política da AIP, para discutir problemas relacionados à vida da escola, instigou-nos a conhecer melhor essa unidade de ensino. Ao chegarmos à escola e tomarmos conhecimento de seu contexto social, percebemos que as dificuldades postas, por esse contexto, exigem cada vez mais que ela se organize de forma ampla para desenvolver seu trabalho, pois "nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença" (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 109).

Importa enfatizar que o contexto dessa escola nos chamou atenção para a necessidade de um trabalho pedagógico que vá além da tentativa de amenizar a realidade cruel em que se encontram inseridos os alunos e de prepará-los para a vida (principal preocupação da escola repetida pela vice-diretora em entrevista realizada em 2011).

Isso, por entendermos que "não há como usar uma metodologia para padronizar e "empacotar" as contradições, as lutas e levá-las para "dentro da escola" com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida" (FREITAS, 2010a, p. 4). Nesse sentido, reafirmamos a ideia de que uma escola regulada por uma política que prima pela emancipação humana necessita compreender que, por ser parte intrínseca da vida, é também na escola que o aluno precisa ter garantido o direito de vivenciar e reconstruir sua vida da melhor forma possível (PISTRAK, 2003), sendo esta uma das possibilidades da participação.

4.3.3. Adentrando os Portões da EMEF Delta: desafios postos à sua rotina para manter o aluno na escola

Quem ultrapassa os portões da EMEF Delta, entra na escola e a vê funcionando sem conhecer o contexto em que se encontram a escola e seus alunos, não imagina os desafios postos cotidianamente à sua rotina. Desafios estes que vão além da necessidade de conscientizar os estudantes sobre a importância dos estudos, de propor atividades que despertem o interesse, pois sua rotina é constantemente tomada por questões presentes no entorno da escola e que circundam a vida de muitos alunos, conforme indicamos anteriormente.

No turno da tarde, quase sempre bem agitado, os alunos transitam constantemente entre as salas de aula e a sala da vice-diretora, para resolver problemas que surgem relacionados à indisciplina, à negligência com as atividades propostas, ao desrespeito aos professores e colegas. De acordo com a vice-diretora, "muitos desses problemas que aparecem cotidianamente na escola são manifestações de um contexto social bem cruel que cada vez mais cedo seduz crianças e adolescentes" (Vice-diretora, Registro em Diário de Campo, 2010).

O diálogo com membros da CPA e profissionais da escola, em geral, confirmou a fala da vice-diretora, pois, de acordo com eles, boa parte das dificuldades da escola está associada a um contexto social que tem colocado limites à concretização do trabalho pedagógico em seu interior. Entretanto constatamos que a necessidade de lutar contra esse contexto tem incomodado algumas profissionais, no sentido de garantir o envolvimento dos estudantes na vida da escola e contribuir com outro tipo de formação.

> Tem pessoas muito boas aqui na escola, essas crianças têm um potencial enorme, por isso, o tempo todo incentivo, mostro a elas que podem lutar por uma escola e uma vida melhor. É direito delas! Só porque vivem numa condição de vida difícil têm que se contentar com uma escola ruim? Não! Precisam lutar, podem mais! E aqueles indisciplinados a escola tem que entender porque agem assim e mais, o que podemos fazer pra que eles se sintam importantes. As crianças são as que estão levando mais a sério as discussões da CPA, elas participam com vontade mesmo. É uma esperança de uma formação diferente! *(OP, Registro em Diário de Campo, 2009)*
>
> ***
>
> Se você observar bem, vai ver que nossa escola é muito organizada, é limpa, não é pichada. Se comparar com escolas por aí, nós não temos problemas nesse sentido. Mas nós queremos trabalhar mais a questão da disciplina, da aprendizagem. Temos problemas nessas áreas! Só que os alunos ajudam a pensar, é só chamar pras reuniões que eles vêm, dá ideias. Os alunos ajudam mais, acho que eles gostam de participar mais do que os próprios adultos. Os alunos desejam algo diferente!*(Professora que coordenou a CPA em 2010, Registro em Diário de Campo, 2010)*
>
> ***
>
> Eu acho esta escola linda e eu acho que isto aqui é um sonho pra todos eles aqui dentro e pra gente também. Isto aqui é um sonho. Sabe que todo mundo fala pra mim assim: "pega escola infantil!", porque eu trabalhei 15 anos em escola infantil, eu tenho uma amiga que foi minha sócia numa escola particular, ela diz: "vai para uma escola infantil, acaba com todos estes problemas que você tem, porque, às vezes, achamos droga no banheiro. Esta semana achei cocaína no banheiro. Pai desce para bater, então tem um monte de problema grave mesmo [...], tem de chamar a polícia, mas não sei aqui é uma escola bonita e de crianças bonitas, tem um monte de problemas, mas você senta com eles aqui, você consegue conversar com eles. Lógico que se chegar lá na frente de todo mundo e der um "crau" neles, eles te respondem na mesma altura. Você traz aqui, você senta, você conversa, você se apaixona por eles. Diante de tanta dificuldade, ainda se conserva pessoas que você olha no olho e você fala: "Não, este ainda vale a pena investir". São pessoas que respeitam, que fala, que conversa com você mesmo quando está bravo. É diferente, são crianças que merecem uma chance que a sociedade, muitas vezes não dá, às vezes você tenta socorrer, mas não tem para onde ir. Você vê que é usuário, você vê que está usando, aí você tenta ligar pra mãe dele só que às vezes ela também é. O que fazer? Se não dá pra contar com a família, a escola tem que tentar fazer o contra ponto.
>
> Nós temos líderes, mas qualquer piscar de olhos a liderança é negativa. A gente precisava canalizar esta liderança de forma positiva, porque aqui dentro a liderança que manda é o exemplo que eles têm fora da escola. Se a gente reverter

> isto dentro da escola em liderança positiva, o resultado não seria só para escola, o resultado seria lá para fora, seria uma coisa social mesmo. Aqui normalmente a liderança, o líder da sala, normalmente, ele é chamado de uma forma incorreta pra fora da escola. Então se a gente consegue fazer com que esta liderança seja atraída pelo lado bom da coisa, que a liderança dele ele utilize de uma forma positiva a forma negativa dificilmente vai pegá-lo. Esse é o desafio da escola.
>
> *(Vice-diretora, 2011)*

Entre os aspectos que essas exposições suscitam, destacamos:

1. A vontade dos estudantes, segundo a OP e professora coordenadora da CPA, participarem das discussões propostas pela AIP via CPA e, assim, lutarem por uma formação/educação diferente.
2. A contradição entre a maior participação dos estudantes e menor envolvimento/participação dos adultos. Isso nos leva a indagar se o desejo dos estudantes em participar e melhorar a escola está relacionado à vontade de romper com a ideia condição de vida difícil - escola ruim.
3. Em contexto de vulnerabilidade social, a escola demonstra respeito pelos alunos, e estes, por sua vez, respeitam, colocam-se abertos ao diálogo e à participação.
4. Desafio da escola em trabalhar com as lideranças que se destacam positivamente nas salas e que, muitas vezes, são cooptadas pelo contexto social (lideranças negativas).

Ante a constatação de que "muitos eram cooptados por um estilo de vida mais fácil e, aparentemente, mais atraente e que não era possível a escola ficar alheia a tal realidade" (OP, Registro em Diário de Campo, 2009), boa parte das reuniões de CPA se voltou para a necessidade de melhorar a disciplina e conseguir manter os alunos dentro da escola. Segundo membros da CPA, a escola vinha tentando conscientizar os alunos para a necessidade de estudar.

> Então assim, a nossa preocupação é que [...] o que nós vamos fazer com esses alunos que não tão vindo? Nós estamos com meninos assim, com 30,40, 50, 100 faltas. Nós já chamamos o pai, nós já chamamos o Conselho. *(Professora)*
>
> E o conselho vai fazer o quê? *(Mãe)*
>
> A Susete, da minha sala, ela vem dois dias na semana e falta dois. *(Anuska)*
>
> Então, mas esse daí é um caso que é diferenciado assim, muito grave que os demais né? Eu fui pesquisar e com a família tudo. E tem uma família também querendo ajudar. Só que o lado de cá (fez referência à família da menina faltosa)

> não aceita essa ajuda, e a menina agora ficou complicado cê tá entendendo? Então, não vem mais porque descobriu que pode conseguir sair dessa vida e entrar numa outra completamente diferente [...] como a gente agora como conselheiro, eu falo até mesmo como comunidade como que a gente pode se embrenhar num terreno perigoso desse? A avó não aceita também. Eu fico pensando o que o Conselho enquanto autoridade pode fazer? *(Mãe)*
>
> A gente tenta e a gente só falta ir buscar o aluno na casa aqui. Aí a Dona Julieta foi, falou com ela, conversou, ela veio 03 dias faltou de novo, e ela é excelente aluna, excelente. *(Professora)*
>
> É que também eles, ela só ia na escola por causa do bolsa família, depois que ela faltou muito e perdeu... *(Anuska)*
>
> Mas ali é um caso assim que, ali é caso de justiça mesmo. *(Avô)*
>
> Em casos como esse, o Conselho Tutelar, infelizmente, falha muito. *(Professora)*
>
> Por exemplo, eu tenho um caso muito sério perto da minha casa, onde os pais têm uma média de umas 10 crianças ai, um dos garotos tem a idade do meu filho, é que tá no 7º ano. O garoto tá agora, acho que tá vindo o ano que vem pra tarde, se conseguir turma, né? Ai quando eu falo assim o que tá acontecendo com ele, eu vou perguntar pra avó, vou perguntar pra mãe – Ah, a escola persegue – ai eu digo pra ela o seguinte, eu tive 03 filhos lá embaixo e nunca vi professor perseguir um filho meu. Então, *Anuska* é uma coisa assim, sei lá não é marcação, a diretora fica marcando o menino, que o menino faz isso, faz aquilo outro. Quer dizer aí você tem a história do histórico do menino bebendo, de chegar bêbado, quer dizer aí é a escola que persegue? Então quer dizer, o mal tá lá dentro mesmo. *(Mãe)*
>
> *(Reunião de CPA, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Mais uma vez, emerge latente a contradição entre os limites postos pela sociedade desigual e os desafios da escola, que, em nossa percepção, passa pela necessidade de resolver o problema da indisciplina e de manter o aluno dentro da escola/sala de aula, mas não se restringe a ela. Desafio que perante o contexto, já apresentado aqui, reclama da escola:

> [...] estar sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive pela inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo (FREITAS, 2010a, p. 6).

Por meio das observações de aulas de Matemática, Português, Ciências e História, constatamos que, normalmente, elas aconteciam da seguinte forma: professor entrava na sala, alunos estavam conversando, andando, professor pedia pra calar, assentar, a alguns professores eles obedeciam, com outros, eles continuavam a agir como se não

tivesse professor em sala. Professores pediam para abrir os livros, copiar as páginas, enchiam a lousa de atividades e pediam para os estudantes resolver. Percebemos que, poucas vezes, os professores explicavam os textos e exploravam os conteúdos transmitidos nas aulas.

Falamos, inicialmente, que a escola tem uma área bem extensa (17.200m²), com um grande bosque, porém, durante o período que permanecemos na escola, não presenciamos nenhuma aula realizada fora da sala de aula. A utilização do espaço externo aconteceu na Educação Física, no parque e no intervalo. Em relação à rotina das aulas, os estudantes assim se expressaram:

a) Não utilização do espaço externo da escola para realização de aulas.

> E não tem nem uma atividade diferente, é só escola, escola, escola. A gente não sai lá fora pra nada, tudo é aqui dentro da sala. *(Cacilda)*
>
> Os professores não saem com nós, a gente fica o tempo todo trancado, não tem uma aula que leva a gente pra fora, não tem uma folguinha, só lição e o que ela tá passando, eu já terminei e ela quer que a gente faz de novo. *(Gerusa)*
>
> Ah, mas acho que a gente queria ter aula diferenciada. Seria bom se a gente tivesse uma aula diferenciada, mais convivência entre os alunos, explorasse a parte fora da sala, aula no bosque. Essa escola é tão grande e a gente só fica presa na sala copiando matéria. Isso quem copia, é claro! (*Anuska)*

b) Metodologia dos professores: excesso de cópia e falta de explicação.

> Agora a gente já acostumou só a copiar, a gente não responde às perguntas dela, porque a gente pergunta e ela fala 'está aqui no livro, não vou explicar não!' *(Danila)*
>
> Eu estou cansada dessa escola, mas ela é importante e, quando a gente sair daqui, a gente vai sentir falta. Tem dias que a gente chega e não está a fim de fazer lição e aí tem três lousas de lição e você fala 'nossa'! Nem da vontade de copiar, mas tem que copiar. Isso porque quem acha que é importante copiar, porque tem professor que nem percebe quem não está copiando (*Eugenice)*
>
> Tem professor que eu não sei como tenho nota com eles, faço as coisas do jeito que acho. Tem uma professora que não entendo as coisas que ela fala, faço do meu jeito e ela diz 'está errado', eu falo, 'mas não sei fazer'. E ela dá ponto porque eu tentei fazer, mas ela não fica em cima toda hora, se eu não tiver dando conta de fazer ela nem percebe que eu não fiz, ela fica lá sentada no canto dela, se alguém acabar e falar que acabou ela passa mais, muitos ficam conversando e ela nem percebe que quase ninguém fez nada. Já tem professora que tenta falar e ninguém liga. Coitada, ela fica falando e ninguém nem escuta. (*Lizandra)*
>
> Eu também mudaria os professores, eles dão textos demais pra gente copiar. Ah, não dá! Você vem pra escola e é só copiar, copiar, não dá questionário nem nada. Eu acho isso sem sentido. Tem dias que eu paro de copiar e fico sem parte da

matéria. Não precisa só dá texto pra copiar, podia dá questão, ler o texto com os alunos. Não é só copiar. (*Edmundo)*

c) Avaliação: instrumento para garantir a realização das lições.

> Ah! Eu não gosto da escola não. É um saco ter que vim pra escola e, às vezes, tem que vim e a professora não explica direito, aí se não fizer ganha ponto negativo. (*Cacilda)*

> A dona de matemática, a gente tem dificuldade, a gente fala e ela não explica, ela fala pra gente se virar. Ela passa na lousa e fala que daqui a 10 minutos eu já corrijo. Ela nem explica e ainda fala quem não fazer, ganha ponto negativo. (*Fabian)*

d) Indisciplina: aspecto comum no cotidiano das aulas.

> É uma bagunça na nossa sala, é papel, borracha, giz voando. Um dia tacaram uma maçã. Os meninos ficam passando a mão nas meninas e a gente dá uns tapas neles. (*Fabian)*

> Os professores respeitam os alunos, mas tem que ser mais duros com aqueles que não respeitam. Tem um aluno que vem aqui e não faz nada, fica bagunçado, não abre o caderno, os professores mandam e ele não faz. A diretora vem conversar com ele, mas ele não vai. Nesse ano ele já foi bastante pra diretoria por causa de briga e de não fazer lição. (*Aretha)*

> Esse menino pega o caderno, amassa e joga na cabeça de todo mundo. E o representante não faz nada, um dia, a professora falou pro representante que vai ter que mudar porque ele é homem e não ajuda a preservar, ele só atrapalha. Ele ajuda os meninos tacar papel, picar borrachinha. (*George)*

e) Bons professores: explicam a matéria, mostram que é importante aprender e conversam com os alunos.

> Tem bom professor aqui, um exemplo é a dona Marta, ela chega, explica o que tem que fazer e todo mundo faz. O problema dela é que ela é muito nervosa, ela podia ser um pouquinho mais calma que nem a dona Zilá. Com ela tem hora pra fazer, mas quando a gente acaba a gente pode conversar entre a gente. Tem que ser um professor que ensina e que conversa com o aluno, porque senão fica muito pesado. (*Eugenice)*

> Têm professores que são bacanas, eles tentam fazer o aluno aprender, eles fazem copiar, pedem pra lê. E isso é importante porque todo mundo pode aprender, com quem faz isso todo mundo tem nota, só não tem quem não quer fazer. Porque professor que deixa a gente fazer o que a gente quer não adianta nada, o aluno fica com nota vermelha, tem que chamar pai aqui. *(Tuane)*

> Tem outra professora de matemática que a gente queria estudar com ela, só que não da pra mudar de professor. Ela pega no pé. Você não entendeu mais de mil vezes as mil vezes ela te explica. Quando ela vê que você entendeu, ela parte pra outra coisa. (*Fabian)*

Constatamos que, numa realidade escolar marcada pela vulnerabilidade social, os estudantes questionam a prática pedagógica encarcerada na sala de aula e restrita a uma metodologia mecânica de cópias sem a explicação do professor. Além disso, os estudantes demonstram que a falta de sentido que o professor atribui a seu trabalho contribui para acentuar a indisciplina, além de artificializar o processo educacional quando utiliza a avaliação como instrumento para garantir a realização das atividades pedagógicas.

O professor não é a figura central do processo ensino-aprendizagem, como apregoava a pedagogia tradicional, mas uma escola que é regulada por uma política, que prima pelo envolvimento de todos os segmentos nos processos de qualificação de seu trabalho, reclama por docentes atentos às decisões tomadas em sala de aula e sua relação com o objetivo maior da escola, ou seja, a formação dos alunos. Isso, por entendermos que:

> [...] os alunos das escolas públicas, particularmente aquelas situadas em zona de vulnerabilidade social acentuada, apresentam reconhecidas carências de ordem estrutural e material; porém, a este tipo de problema se agregam as diferenças que possuem em termos de capital cultural, dos recursos linguísticos que acionam e que tendem a não ser considerados pelos professores nas microdecisões que tomam quando da organização do trabalho pedagógico (SORDI; LUDKE, 2009, p. 28).

A indisciplina e a falta de interesse são as maiores queixas dos professores e, para tentar despertar o interesse deles para a aprendizagem, a escola desenvolve o projeto *"Plantando o Saber"*, com alunos do 1º ao 9º ano e EJA. Esse projeto objetiva "recuperar a área degradada e ampliar o plantio de mudas na Unidade Escolar, priorizando um "Bosquinho" existente na referida localidade, com uma área de 2000 m², aproximadamente" (PP, 2010, p. 216). Apenas três alunas fizeram referência a ele:

> Hoje, alguns alunos foram fazer um passeio em Holambra. É do plantando o saber. Sortearam e quem quisesse tinha que pagar treze e cinquenta. É um projeto que tem sobre plantação. Participa quem quer. O passeio pega alguns que participam e mais alguns da escola. *(Fabian)*
>
> Não é só eles que tinham que ir, não devia ser sorteio. Tinha que ser quem quisesse. Só tinha 20 lugares e, por isso, tiveram que fazer sorteio. (*Ivalda)*
>
> Não concordo com isso! Tinha que deixar a pessoa decidir se ela quer ou não. Não tinha que ser sorteio, agora uns vão e outros têm que ficar na escola e nem têm aula direito. (*Cacilda)*

A participação no projeto *"Plantando o Saber"* é por adesão e, como culminância, a escola realiza passeios. A queixa das alunas em relação aos passeios está

relacionada à falta de oportunidade de todos participarem deles e não do projeto em si. As três faziam parte do projeto, mas como não tinham sido sorteadas, tiveram que permanecer na escola sem que acontecesse aula, pois professores e alunos tinham ido ao passeio. O projeto é uma boa iniciativa para sanar a limitação das aulas ao espaço da sala de aula, mas a opção por possibilitar apenas a poucos sair dos muros da escola e do território do bairro, numa realidade que conforme dados já apontados os alunos, têm muito pouco além da escola, casa e bairro, é, no mínimo, excludente.

4.3.4. A Escola na Óptica dos Alunos

Como nos casos anteriores, o diálogo com os estudantes sobre a escola em que estudam revelou elementos importantes para a discussão das questões que impactam diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição. Os estudantes, ao falarem sobre a escola em que estudam, fizeram os seguintes destaques:

a) Escola: lugar de aprendizagem, desenvolvimento, tudo na vida do aluno, pois ela garante bom emprego.

> Um lugar onde a gente vai fazer nosso estudo, aprender mais para o futuro, desenvolver nossa mentalidade e a gente vai terminar tudo e começar a trabalhar através do nosso estudo. (*Susete)*
>
> É tudo na vida do aluno, sem a escola você não é nada na vida, não arruma bom emprego, não ganha bem. (*Onide)*
>
> Primeiramente, é fundamental a escola, porque sem estudo a gente não é nada. Gostar, gostar de escola eu não gosto, mas tem que vim. (*Amauricio)*
>
> Escola é um lugar que a gente aprende a crescer, a estudar, a arranjar mais empregos e não ficar analfabeto. (*Dália)*
>
> Escola pra mim é a gente aprender, estudar, pra quando crescer, trabalhar e ter uma vida boa porque se não estudar não vai aprender nada, não vai trabalhar, não vai ter curso e nada. (*George)*

b) Escola lugar de pertencimento

> Escola é como se fosse a outra casa, porque desde a 1ª série aqui, a gente se conhece aqui faz tempo. A gente vai sair daqui com o peito fechado, mas vai levar todo mundo junto, professores, diretores, todo mundo se conhece. E pensar que estou aqui desde pequenininha, nossa, vai ficar na história! Vai ver a foto da matrícula, desde pequenininha. Pensar em sair fica com o peito apertado. (*Fanny)*

> É tudo o que ela falou, gente conhece todo mundo desde a 1ª série, muitos saíram e muitos chegaram. A escola serve pra estudar e também pra fazer amigos, na minha opinião. Acho que vai ficar até estranho quando a gente for pra outra escola. (*Ícaro)*
>
> A vivência de cada lembrança, de cada coisa. Vai ser difícil! Acho que é por isso que os professores e diretores quando os alunos voltam aqui eles falam 'nossa, que saudade!' Porque fica, não é? É muito tempo. Acho que vou chorar quando sair! (*Anuska)*

c) Escola cheia de regras e sem estímulos: falta de sentido

> Depende do dia a escola é boa, mas quase sempre escola é um saco porque a gente não pode fazer nada, ninguém deixa você fazer nada, tudo é proibido. Eu não aguento mais isso. Faz 8 anos que eu estou aqui. Acho que enjoei dessa escola, mas esse é meu último ano. Graças a Deus! (*Eugenice)*
>
> Eu acho a mesma coisa, também estudo aqui desde a 1ª série, cansei dessa escola, muita regra, muito *não* sem explicação, mas se não tivesse escola não ia ter nada pra fazer em casa. (*Richard)*
>
> Aqui a gente tem muitas regras, os alunos são proibidos de tudo. A gente não pode nem ir ao banheiro mais, é trancado, tem que pegar a chave quando eles deixam ir. Não pode usar celular, tudo bem, mas eles podiam colocar alguma coisa pra gente ouvir no intervalo. A gente não pode fazer nada no intervalo, nem jogar carta. Os pequenos podem trazer brinquedo, mas os maiores não. A gente não pode fazer quase nada. A gente fica sentado no intervalo conversando. *(Letusa)*
>
> O professor tava falando pra gente que o ano que vem a diretora quer colocar essa escola de período integral. Ninguém quer nem mais um horário de aula. Não dá! Ninguém aguenta essas aulas, vem porque é obrigado estudar. (*Edmundo)*

d) Mudança no horário, na grade curricular e na infraestrutura: aspectos ainda necessários para a melhoria

> Igual, eu queria mesmo que a gente pudesse ter educação física no período de aula, porque a gente que é do nono e as pessoas do oitavo, quer fazer curso de manhã e não pode porque tem que ir pra educação física. E os cursos são, geralmente cinco vezes por semana e aí não tem como faltar da educação física porque pode repetir. (*Anuska)*
>
> É, tem que mudar mesmo a educação física que foi que a diretora falou que o ano que vem vai mudar. Então o ano que vem já não é pra gente. Entendeu? Então, parece que a gente vai deixar tudo para os outros. As pessoas podem falar 'Anuska e o Ícaro, lutaram, fizeram, o pessoal da CPA deixou uma marca aqui. ' Porque a gente mesmo, desde a quinta serie, vem brigando, agora estamos no nono ano, saindo e... Falaram que é o ano que vem agora vão cumprir... Não vai ser pra nós. Só que é importante lutar, quando a gente voltar aqui, quando tiver maior vão falar 'nossa, eles lutaram por isso'. E vai marcado, tenho certeza absoluta (*Fanny)*

> Tinha que abrir o banheiro pra poder usar. Se eu pudesse mudava tudo nessa escola, eu cobria a quadra, fazia uma escola de dois andar. (*Abílio)*

e) Relação professor aluno: aluno não respeita professor, não se interessa pela aula e professores respeitam e não respeitam alunos, dialogam e não dialogam

> E tem alguns professor que falam pra gente sentar, tem uns que sentam e tem uns que ficam discutindo com o professor. Aí os representantes deixa, não falam nada. Os alunos jogam bastante papel na sala, fica jogando na cabeça do outro, jogando giz, essas coisas. O professor manda parar eles não pára. O representante também ajuda a bagunçar e não ajuda a preservar. (*Dália)*

> Em relação às aulas, cada professor é de um jeito, tem uns que deixam a gente mais tranquilo e outros não. Eu acho isso normal. A relação entre os professores e alunos também é normal. Tem respeito, mas depende do professor. Se a gente não gosta, a gente não respeita não. Tem professor que brinca. (*Eugenice)*

> Eu acho que o maior problema dessa escola é que tudo fica em cima dos alunos, nunca o problema, a culpa é do professor. Tudo que acontece a culpa vem em cima da gente. Além das regras que são muitas. Tudo bem tem que ter, mas chupar bala? Não pode mastigar chiclete? Não pode ir no banheiro a hora que precisa? Tudo bem dentro da sala, concordo que não pode, mas fora? (*Letusa)*

> Alguns professores acham que sempre têm razão. Não discutir tipo, não vou citar nomes, querer conversar com alguns professores não dá porque eles já mandam você direto pra diretoria. (*Marcel)*

Nesta seção, ao mostrarem como percebem a escola, os estudantes sinalizaram para os seguintes aspectos:

1. Escola como possibilitadora da ascensão social.
2. Escola lugar onde passam boa parte da vida e que exerce forte influência na formação.
3. A falta de sentido no trabalho desenvolvido na escola se manifesta no excesso de regras e na falta de estímulos para a realização das atividades.
4. Horário, grade curricular e infraestrutura não atendem às necessidades dos alunos.
5. Relação entre professor e aluno é contraditória e oscila entre o respeito e o desrespeito.

Falamos, ao longo deste trabalho, que o objetivo central da política de AIP é convocar a coletividade que pensa, organiza e faz o trabalho na escola para refletir sobre seus problemas e, a partir deles, apontar soluções. Se considerarmos o "contexto capitalista no qual se encontra a escola pública, podemos afirmar que o trabalho educativo pode

promover a alienação ou a humanização, em vista das contradições presentes em sua organização" (GANZELI, 2011, p. 34). Acreditamos que, em uma realidade marcada por acirradas contradições social, como é o caso desta escola, aumenta a responsabilidade de todos os que se encontram envolvidos neste trabalho: poder público, profissionais, estudantes e familiares. Entendemos que:

> [...] a avaliação tem de questionar o modo como os alunos aprendem, como valorizam a sua vida na escola, o tipo de apoio que recebem, as relações que mantêm com os seus professores. Só quando nos esforçamos para compreender estes processos e o modo como os influenciamos, é que estamos aptos a melhorar nossas escolas (MACBEATH, et al., 2005, p.153)

Nesse propósito, os aspectos apontados por esses alunos evidenciam questões fundamentais (necessidade de boa escolarização/formação, falta de sentido da organização e do trabalho pedagógico, influência da escola na formação), que não podem ser desconsideradas pela escola/política de AIP, que se propõe a lutar por uma educação de qualidade. Para isso, deve se organizar no sentido de garantir o direito dos alunos de aprender e se desenvolver cognitiva e socialmente. Uma vez que a AIP convoca a escola para identificar seus problemas e, a partir deles, pensar alternativas para consolidar a qualidade do seu trabalho, "ouvir" aqueles que diretamente são beneficiados e/ou prejudicados por esse trabalho, pode criar um aspecto rico nesse processo de qualificação.

4.3.5. A Participação do Estudante na EMEF Delta: do aspecto oficial à formação do grêmio

Essa unidade de ensino tem como instâncias possibilitadoras de participação a Associação de Amigos da EMEF "Delta", o Conselho da Escola e a Comissão Própria de Avaliação – CPA. A Associação é formada pela diretora, como presidente nato, 1º e 2º tesoureiro, 1º e 2º secretário. Seu conselho fiscal é representado pelos segmentos professor, funcionário e pai. O Conselho da Escola tem a diretora como presidente nato e os seguintes membros: a vice-diretora, 07 professores titulares e 07 suplentes, 05 alunos titulares e 05 suplentes, 05 pais titulares e 05 suplentes, 01 funcionário titular e 01 suplente.

De acordo com o PP (2010, p.15), os membros do Conselho e da CPA são "parceiros na luta pela qualidade de ensino e superação de dificuldades". Ainda de acordo com o PP (2010, p.15):

> Os membros do Conselho de Escola, sempre presentes, nos ajudaram na aplicação dos recursos financeiros recebidos da SME e se envolveram de tal forma com o pensar da escola, que muitos acabaram participando das reuniões da CPA, tornando-se membros desta. Alguns pais se revezavam para acompanhar o recreio das crianças, entrega de memorando solicitando adubo, mudas de flores, de plantas e terra para o Projeto Plantando o Saber; luta pela construção da quadra coberta, reparo da rede elétrica do laboratório, construção do muro para contenção da erosão, substituição do alambrado que circunda a escola por muro. Essa parceria é um importante instrumento de crescimento e valorização de nossa comunidade escolar.

Ao adentrarmos os portões dessa EMEF, constatamos que, em 2009, a CPA funcionava com a OP, uma professora, uma funcionária, 05 pais e, aproximadamente, 30 alunos. Vale ressaltar que a cada encontro novos estudantes se agregavam às reuniões de CPA.

Em 2010, com a aposentadoria da OP, que aconteceu em março, as reuniões de CPA ficaram suspensas por um longo período e, ao final do primeiro semestre, foram retomadas com a seguinte formação: uma professora, que passou a fazer a articulação, uma inspetora de alunos, uma média de 20 estudantes, 03 pais e, esporadicamente, a vice-direção. Uma das queixas, tanto da professora como dos estudantes, era que a CPA não tinha um diálogo profícuo com a gestão, especificamente, a direção.

Além da dificuldade em dialogar com a direção, as ações da CPA se esbarraram também na falta de apoio do segmento docente, que não valorizava as reuniões e discussões realizadas. Por várias vezes, presenciamos, na sala dos professores e em reuniões, a tentativa da professora e da vice-diretora em dialogar com os demais professores sobre aspectos discutidos nas reuniões de CPA. Porém esse diálogo não trazia grandes resultados. O diálogo abaixo retrata um pouco a forma como os docentes faziam referência à CPA:

> Vamos embora colega? Quer uma carona? *(Professora Não CPA)*
>
> Agora não, vou mais tarde, pois hoje tem reunião da CPA. Vamos participar? *(Professora CPA)*
>
> Ih credo! Ainda bem que eu não estou nisso. Então, fica aí que eu vou embora. Vai lá perder tempo com aquele bando de aluno, com aqueles pais que acham que

> sabem o que é melhor pra escola. A vice - diretora vai participar? *(Professora Não CPA)*
>
> Hoje não! Ela ficou o dia todo na escola e, por isso, teve que ir embora, estava cansada. *(Professora CPA)*
>
> Está vendo? Nem ela que é gestora tem paciência, pois sabe que isso não vai dá em nada. Só você mesmo e a OP (aposentada) pra acreditar nisso.
> *(Professora Não CPA)*
>
> Só que ela se comprometeu em participar. Depois que ela participou da reunião com o secretário, ela percebeu que a coisa é séria e importante.
> *(Professora CPA)*
>
> Então tá! Vai acreditando! Tchau! *(Professora Não CPA)*
>
> *(Conversa na sala dos professores, após a finalização do turno da tarde, entre uma professora de Ciências e a professora que assumiu a articulação dos trabalhos na CPA depois da aposentadoria da OP, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Ao mesmo tempo em que a CPA dessa EMEF não funcionava de fato no formato indicado pela política[39], ela conseguia envolver os estudantes e as famílias nas discussões sobre os problemas da escola e, a partir dessas discussões, definiam ações para melhorar o trabalho da escola.

A escolha dos estudantes para fazer parte da CPA aconteceu da seguinte forma: inicialmente, em 2008, a participação começou como se fosse um prêmio para os alunos e, por isso, foram escolhidos pela equipe gestora, em diálogo com os professores, os melhores alunos, pois, na opinião dos membros da CPA, eram mais comprometidos e tinham maiores possibilidades para permanecer. Posteriormente, em 2009, convidaram os representantes de classe e eles passaram a participar. Em outro momento, 2010, voltaram a convidar os bons alunos, e estes convidaram aqueles alunos que davam muito trabalho.

Destacamos, aqui, a concepção de avaliação informal presente na forma como os estudantes foram convidados a participar da CPA: prêmio para os melhores alunos, convite feito aos bons alunos e estes, por sua vez, convidaram aqueles alunos que davam muito trabalho, princípio presente na organização do conselho de alunos.

[39] De acordo com o Art. 6º da Resolução SME Nº 05/2008, a CPA deve ser constituída por, no mínimo, um representante dos segmentos de docentes, de alunos, de funcionários, das famílias e da equipe gestora.
§ 1º. No caso de mais de um participante por segmento, este deverá indicar o seu representante que terá direito a voto nas diferentes situações.

O destaque feito para a dimensão informal dessa escolha não está relacionado diretamente ao desempenho do aluno em sala de aula, mas à maneira como essa prática pode contribuir para acentuar a exclusão num contexto em que os sujeitos, por viverem em situação de vulnerabilidade, já se encontram socialmente excluídos.

De acordo com a vice-diretora em 2011:

> Passamos a fazer o convite para toda escola. Falamos do compromisso, da responsabilidade que é assumir um compromisso de estar vindo para as reuniões. Aí, no início, vem um montão de alunos, como tem reunião a cada 15 dias eles mesmos vão se peneirando. O processo é o mesmo, passar na sala e fazer o convite, mas assim, no início, tinha muitos alunos, porque a Prefeitura fazia as saídas, levava os alunos não sei para onde, aí todo mundo queria passear, quando chegava perto de alguma atividade fora da escola aparecia muitos, aí a gente tinha que selecionar porque tinha uma maior quantidade, passava aquela época ai diminuía bastante e ficava sempre aqueles mesmos que são persistentes e continuam, mas, ultimamente, é convite mesmo, passa nas salas e faz o convite mas tem de ter o compromisso, falta duas ou três reuniões sem justificar o que aconteceu, ai a gente coloca outro no lugar, se ele quiser voltar ele volta, mas ele vai ter de saber que tem o compromisso de frequentar as reuniões. Hoje, por exemplo, foi uma surpresa, você viu a menina falou pra mim: "Eu não sabia que tinha convite". Este último que passou aqui gritando, eu chamei e ele falou que não damos oportunidade de fazer parte da CPA, ai eu disse a ele: "A partir de hoje você é membro da CPA". Na próxima reunião, dia tal vou mandar o convite e vamos ver. É assim que acontece por convite e quem quiser participar, participa. *(Vice-diretora, Entrevista, 2011)*

Em 2011, com a chegada da nova OP, a vice-diretora se inseriu mais nas reuniões, e a professora que coordenou em 2010 não participou. Os alunos eram constantemente convidados para participar, sem nenhum critério, a frequência nas reuniões passou a ser mais controlada e também a oscilar bastante, diferente do ano anterior.

Como a OP estava se familiarizando com a proposta, a vice-diretora, no 1º semestre de 2011, passou a fazer a articulação das reuniões, definição de pauta. Entretanto, mesmo fazendo parte desde 2008, em muitos momentos, ela demonstrava falta de clareza dos objetivos da AIP e, como também, da função da CPA na escola, conforme evidencia, quando faz referência aos encontros organizados pela política, "Prefeitura fazia as saídas, levava os alunos não sei para onde".

Como a indisciplina configurava, na opinião de seus profissionais, o maior problema da instituição, em 2009, a CPA desta EMEF criou e institucionalizou o concurso "Sala Nota Dez", que consistia em premiar a classe que melhor desempenho tivesse no trimestre. Para isso, avaliavam-se a disciplina, o respeito ao outro nos diferentes ambientes

e as melhores notas. Ao final do trimestre, essa classe teria o reconhecimento da coletividade e seria premiada com alguma atividade extraescolar.

Segundo a OP e a vice-diretora, essa foi uma das ações positivas idealizadas pela CPA e que trouxeram resultado. Isso se confirmou na fala dos estudantes que, durante os encontros de regulação organizados pela política de AIP, entre o secretário da educação, sua equipe e as escolas, fizeram referência a esse concurso como algo positivo e que contribuiu para melhorar a disciplina na escola. Concurso esse, que, em 2009, conseguiu de fato envolver e mobilizar os estudantes em busca da premiação. A aluna abaixo mostra, em sua fala, como aconteceu em 2009:

> Teve um ano, o ano passado (2009) e esse a gente fez o projeto sala nota 10. A sala que não fazia tanta bagunça ganhava uma estrela, e no final do mês ia para um passeio. Tipo, ele contribuía com a gente e a gente contribuía com eles (professores). Foi bem, a escola foi boa por um bom tempo, mas depois parou porque a OP saiu, mas foi bom, por um tempo teve um bom momento de educação, de disciplina. Contribuiu sim, foi bom. (*Fanny)*

O concurso *"Sala Nota Dez",* comemorado pela escola como alternativa democrática para incentivar os alunos a participar e para resolver o problema da indisciplina nas salas de aula, evidencia como, muitas vezes, a escola, na tentativa de solucionar seus problemas, não consegue romper com práticas tradicionais e meritocráticas de premiação (estrelas, passeios) para quem consegue manter o bom comportamento.

É louvável o desejo da escola em encontrar alternativas para solucionar suas questões problemáticas, mas, em tempos de política neoliberal, a escola precisa tomar cuidado para não incorrer no erro e acentuar as desigualdades em seu interior. Vale ressaltar que essa prática fere, inclusive, um dos princípios da AIP, qual seja, "nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a "ranqueamento" ou à classificação [...] e muito menos deve conduzir à premiação ou punição" (PREFEITURA MUNICIPAL/SME, Carta de Princípios, 2007b, s/p).

Um grupo de alunos, quando fez referência ao sentido da escola na vida deles, destacou que ela é o lugar que exerce forte influência na formação. Nesse sentido, práticas que convocam à participação/envolvimento baseado em um critério da premiação andam, consciente ou inconscientemente, na contramão do princípio da emancipação humana, pois ensinam princípios de seleção, classificação, competição, segregação.

Em 2010, esse concurso não logrou êxito como no ano anterior, e o problema da indisciplina voltou a ocupar pauta principal das reuniões e das reclamações dos docentes. Em uma das entrevistas, estudantes assim se manifestaram em relação à medida adotada pela diretora para resolver tal problema:

> Aqui na escola tem muita bagunça. A diretora até colocou agente secreto. Tem agentes secretos espalhados na sala. É! Pode ser até alguém mais bagunceiro da sala, mas tudo que acontece na sala ela fica sabendo, mas ninguém sabe quem é. Tudo que acontece! E aí ela fala que é a câmera. Mas alguém que está contando. Não concordo! Ficar sendo vigiado? Parece presídio. De que adianta falar com a diretora? Ela vai falar que está funcionando o método dela. (*Edmundo)*

> Também não concordo com isso que a diretora faz pra acabar com a bagunça. Falar com ela? Ela vai falar 'mais assim que funciona, é a câmera mostrando o que vocês fazem' (imitou uma voz bem fininha e postura irônica). (*Peterson)*

Aqui se localiza mais uma contradição que merece ser analisada. Enquanto a política, de um lado, convocava as escolas para se organizarem coletivamente, refletirem sobre seus problemas e tomarem decisões que contribuíssem para a melhoria de seu trabalho, essa escola atendia a esse chamamento sensibilizando representantes de todos os segmentos para participar e, assim, contribuir com o processo. Do outro lado, a diretora, membro nato da CPA na escola, considerada pelos alunos como autoritária, não se envolveu com o processo e, para resolver o problema da indisciplina, instituiu o agente secreto, ou seja, o policiamento do comportamento de uns alunos por intermédio de outros.

Fica evidente a contradição entre a tentativa de instigar os estudantes para participarem e se organizarem, para ajudar a resolver os problemas que interferiam diretamente em seu processo formativo, e a imposição, por parte da diretora, de uma participação tutelada (produção de consenso para resolução de problemas).

Em diálogo com os estudantes membros da CPA, sobre a questão da participação, eles falaram sobre a importância, o significado dessa participação e as mudanças que aconteceram na escola. Assim se expressaram:

> Pra mim, CPA é a porta aberta pra tudo. Tanto pode participar pais, responsáveis, alunos, diretor, porque todo mundo tem que se envolver. Então se tem que melhorar a disciplina dos alunos começa com os pais em casa, por isso, que eu acho que os pais dos alunos indisciplinados deveriam participar pra saber o que está acontecendo. E acho que CPA trouxe bastante isso aqui pra escola porque, às vezes, não tem espaço para o pai poder vim e ficar sabendo o que está acontecendo aqui ou poder ajudar, porque, às vezes, é tudo muito fechado na escola. *(Anuska)*

> Desde que a CPA começou, eu sempre fiz parte dela. Eu acho que a CPA ela influencia bastante pra estrutura da escola. Ela tenta visar bastante isso. Problema de quadra que nem a gente viu, muitas escolas que não tem biblioteca. Tendo isso, muda bastante a estrutura da escola e a CPA ajuda a lutar por essas coisas. (*Norberto)*

> Nossa escola já melhorou muito (ênfase na voz) com a questão da CPA, está bem melhor do que era antes. Mas sempre tem que melhorar, nunca vai ser a escola perfeita. Mas eu acho que a gente consegue tanto levar quanto trazer de fato aquilo que a gente precisa falar e saber o que tá acontecendo. (Dafne)

> CPA é pra falar sobre a escola, o que você quer que muda. É importante ter na escola porque as professoras não dá espaço pra gente falar. É pra ajudar a melhorar a escola. (*Fabian)*

> Aqui na escola a gente fez o que pôde, a gente deixou as ideias no papel, agora a gente está saindo e as ideias precisam continuar. Eu, a Anuska e mais alguns colegas sempre lutamos e com a CPA a gente lutou mais ainda. O importante é que a gente lutou, deixou as ideias, agora tomara que alguém continue a defender as ideias que a gente defendia. (*Fanny)*

Um aspecto que nos chamou atenção foi a consciência revelada por esses alunos sobre a necessidade de lutar por uma escola melhor, ainda que essa melhoria não acontecesse para eles, e da compreensão da CPA como um espaço de organização para defender aspectos que influenciavam o funcionamento da escola. Outro aspecto evidenciado foi a contradição entre uma política que sensibiliza a escola para que entenda a importância dos segmentos participarem, via CPA, e a permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher esta participação, "professores não dão espaço para falar".

Dois membros da CPA falaram também sobre o significado da participação, fazendo referência à participação nos encontros organizados pela política da AIP como algo que contribuiu para o fortalecimento do segmento.

> Participar da CPA, dos encontros da CPA mudou muita coisa, a gente fez novas amizades. Você olha em volta e não tem poucas pessoas interessadas, você olha em volta você vê que dá certo. *(Norberto)*

> Você vê que não está sozinha. (*Fanny)*

> Você vê pessoas que querem participar. Que nem a gente fez, eu entrei naquela sala (coordenou a reunião em uma das salas do segmento estudantil) e pensei que ninguém ia abrir a boca. Eu saí daquela sala achando, tipo. (*Norberto)*

> As pessoas não queriam parar de abrir a boca. (*Fanny)*

> É, não queriam parar de abrir a boca. Tipo, todo mundo interagiu. E você vê que você não está sozinho. (*Norberto)*

> Você vê que não é só você e aí que dá a garra, que dá a vontade de continuar. Não é só você que luta por aquilo, tem gente lutando pelos mesmos ideais e aí a gente vê que a gente pode construir um mundo melhor do que é hoje. Então o aluno tem que participar. É o que alguns professores falam pra gente, o aluno faz a escola, a escola é feita dos alunos, sem aluno não tem escola. O professor também, ele é parte de tudo aquilo, mas é o aluno que faz a escola acontecer. (*Fanny)*

Relatos como esses nos levam a acreditar na potencialidade dos estudantes no processo de AIP da escola. Entendemos que o encontro foi uma das possibilidades dos representantes estudantis da CPAs se fortalecerem como indivíduos e, ao mesmo tempo, como coletivo e se organizarem para falar sobre a escola em que desejam estudar, sobre a qualidade da educação e o tipo de formação a que estavam submetidos. No caso específico desta unidade de ensino, seus estudantes se organizaram para além do espaço da CPA e montaram o conselho de alunos, conforme veremos à frente.

Um aspecto marcante dessa EMEF é que todos os alunos entrevistados falaram sobre a existência da CPA, do conselho de alunos e da importância desses coletivos como espaço em que o aluno pode discutir e, assim, ajudar a construir uma escola de qualidade. As respostas caminharam na seguinte direção:

> Aqui tem a CPA, sei que é pra falar os direitos dos alunos, pra impor os direitos dos alunos junto a diretoria. Algumas coisas *funciona* sim e outras não. (*Susete)*

> Tem CPA e tem o grêmio. Lá é o lugar do aluno lutar por seus direitos. É um jeito do aluno ajudar a fazer a escola ficar melhor. *(Ivalda)*

> Tem os meninos que são da CPA, eles passam na sala pra falar das coisas que estão querendo discutir na reunião da CPA, pra falar do que falaram na reunião que tem fora da escola. Também passava na sala chamando pra reunião que só tem aluno, igual o grêmio do "Todo mundo odeia o Chris". *(Marcel)*

> Além da reunião de CPA, agora arrumou outra reunião que é só com os alunos e tem a presidente que a gente indicou, a Anaila do 9º B, ela tem um caderninho e vai anotando tudo que os alunos falam, aí ela passa pra diretora os problemas, o que a pessoa quer mudar na escola, o que elas acham dos professores, tudo. É uma vez por semana, só que a diretora nunca resolveu nada o que a gente pede. E é coisa que pode, que nas outras escolas tem. Por exemplo, tocar música na escola, no recreio, nada... (*Cameron)*

Fica evidente nessa escola como os estudantes entendem que espaços como CPA e conselho de aluno são importantes e carregam a possibilidade de contribuir para o fortalecimento da vida coletiva na escola. Para Pistrak (2003, p. 54),

> Se quisermos desenvolver a vida coletiva, [...], devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para esse tipo de vida, mas também a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos.

Ainda refletindo sobre a importância da participação na CPA e no conselho, os estudantes falaram sobre o papel do representante de sala. Para um grupo de alunos:

> O representante de sala aqui na escola não está sendo muito usado. Porque antes o representante de sala que fazia reunião com a diretora, que passava o que a diretora falava pra sala. Agora quem faz isso é o aluno da CPA, ele participa das reuniões e depois volta pra sala pra conversar com os outros alunos. (*Anuska)*

> A gente faz sorteio no começo do ano pra ver quem vai ser representante, mas fica esquecido, porque tem a CPA, cinco alunos de cada classe fazem parte e aí o representante acaba ficando sem papel na sala, por causa dos alunos da CPA. E agora não, ele não faz nada, o representante é um aluno comum, como qualquer outro. (*Fanny)*

> Com a CPA, o representante ficou sem função porque o que ele fazia o aluno da CPA faz. Agora, tem aluno que é representante e que também faz parte da CPA, mas tem aluno que não faz e aí... Acho, que o representante tinha que ser da CPA porque assim ele tem seu papel. Nós já demos essa ideia, mas não resolveu. (*Dafne)*

O diálogo sobre os espaços e as formas de participação estudantil na escola sinalizou para a dicotomia entre representante de sala e representante de aluno na CPA, o que acabou contribuindo para uma falta de sentido do papel do representante de sala.

A falta de sentido do papel de representante também foi manifestada da seguinte forma:

> Na sala tem representante, mas ele não faz muita coisa, mas quando acontece algum problema o professor pede pra ele ir buscar a diretora pra conversar, pede pra pegar alguma coisa. Quando ele não está lá, pode ir outra pessoa, mas assim, na maioria das vezes, é o representante que tem que olhar se a carteira está suja, tem que olhar o chão, tem que arrumar carteira. Na maioria das vezes, esse é o papel dele. E cuidar da sala também. (*Eugenice)*

> Na sala, tem representante de sala, mas elas são bagunceiras também, elas dão uma de quietinha, mas na verdade elas são bagunceiras. (*Edmundo)*

> Aqui na escola, tem a reunião de representante que eles pode ir lá e dar ideias pra melhorar a escola. Só que tem que melhorar essa questão de representante, porque (risos) eu sou representante e to na diretoria. Eu como representante, tenho um caderno que tenho que anotar tudo que acontece na sala e marcar os nomes de quem não faz lição e faz bagunça. Agora vou ter que marcar o meu (risos). Esse é um caderno normal, não é o caderno preto. O caderno preto é assim, toda ocorrência que acontece, o aluno briga dentro da sala, manda pra diretoria e tem que escrever a ocorrência no caderno. *(Gerusa)*

> Tem representante que é uma coisa na frente da pessoa e outra depois que a pessoa vira as costas. Quer dá uma de representante só na frente do professor, quietinho e tudo, mas, quando o professor vira as costas, aí faz bagunça junto com a sala também. (*Cacilda)*
>
> Consigo ajudar a sala quando eu falo 'tudo que eu estou anotando vai pra diretoria'. A sala fica quietinha. Representar é tentar fazer a sala ficar melhor, pra nossa sala ganhar as coisas tipo passeio. Porque o 9º ano ganhou e vão pro Hopi Hari. A professora falou pra nós que nossa sala é a pior e se a gente ganhar um prêmio tem que ser dos piores. (*Fabian)*

A discussão sobre a falta de sentido do papel do representante e sobre a participação do aluno na CPA evidenciou aspectos interessantes, que nos permitem compreender uma concepção de representação/participação presente na escola:

1. Participação do aluno na CPA anulou parte do trabalho do representante de sala (participação em reuniões com a direção e dar recados sobre o que foi discutido).
2. Representante de sala: participação tarefeira (buscar material para o professor, organizar as cadeiras, arrumar a sala quando está bagunçada, olhar a sala na ausência do professor e anotar, delatar quem conversa/desobedece).
3. Representante: bom modelo a ser seguido, os escolhidos não servem para representar porque fazem bagunça.
4. Representar: fazer a sala ficar melhor, ainda que com ameaças, para ganhar premiação (passeio).

Identificamos aqui uma cultura de participação que, denota como a escola a incentiva. Em nossa percepção, é uma cultura autoritária, cerceadora e meritocrática, que contribui para instaurar a competição entre os próprios alunos e salas de aula.

Entretanto, em meio a essa cultura, identificamos um aspecto forte da participação dos estudantes, que foi a organização, por parte deles, de um conselho de alunos. A intensidade como eles eram estimulados e convocados pela OP, ao longo dos anos de 2008 e 2009, para participar das reuniões de CPA, despertou neles o desejo de se organizarem para ter um espaço próprio de discussão das questões que, na opinião deles, não poderiam ser tratadas na frente dos adultos, por insegurança e medo de retaliação. Discutiremos, no próximo item, como a ideia surgiu e mostraremos fragmentos das reuniões.

4.3.6. A Formação do Conselho de Alunos: exercício da auto-organização estudantil na EMEF Delta

No ano de 2010, a partir das discussões realizadas na CPA nos anos anteriores (2008 e 2009), um grupo de alunos decidiu organizar o que eles denominaram de conselho de alunos. Segundo a presidente e o vice, membros da CPA desde o início e com intensa participação nas reuniões de regulação:

> Com a participação na CPA eu percebi que precisava de um espaço só de alunos. Aí eu conversei com o Norberto que é também da CPA e depois com a diretora. A diretora falou que queria saber quem eram as pessoas do conselho, quem ajudava. Em uma das reuniões, a gente faz as reuniões de sexta-feira depois da aula da tarde, a gente escolheu o presidente que sou eu, o vice presidente que é o Norberto, tem várias coisas, as pessoas que escrevem. A gente convida todos os alunos, todos podem participar, é aberto. Nessa comissão, participam mais alunos do que participam da CPA, porque a gente abre espaço mesmo, porque tem aluno que tem muita vergonha, que é muito fechado porque na CPA participa diretora, participa professora. Às vezes, acontece alguma coisa em sala de aula, coisas que os professores fazem e os alunos não gostam, na comissão eles falam e, muitas vezes, na CPA não porque eles têm vergonha, medo. Eu acho importante levar essas coisas pra diretora pra ela poder conversar com os professores, pra tentar resolver o problema. Isso pode ajudar a tornar a escola num ambiente melhor. *(Anuska)*

> Então, aí a gente criou a comissão de alunos e aí só os alunos participam. Tem coisa que aluno não fala pra professor, mas aluno fala pra aluno. E depois as pessoas levam pra diretora, ela fica sabendo e responde. É uma coisa muito interessante que vai tirando a indisciplina dos alunos e eles podem abrir mais espaço pra mostrar suas ideias, pra falar das coisas que vão ajudar muito na escola. É um espaço para o aluno colocar suas opiniões. (*Norberto)*

A criação desse conselho de alunos não seguiu orientações regulamentadas pelo Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010, s/p), que prevê a organização do grêmio estudantil. De acordo com este regimento:

> Art. 41 O Grêmio Estudantil é regido por estatuto próprio.
> § 1º A organização, o funcionamento e as atividades do Grêmio Estudantil são estabelecidos no seu estatuto, aprovado em Assembleia Geral dos alunos da unidade educacional, convocada para esse fim.
> § 2º A aprovação do estatuto e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil, são realizadas pelo voto direto e secreto de cada aluno.

Na ocasião em que foi criado o conselho de alunos na EMEF Delta, os estudantes não tiveram a iniciativa e nem foram orientados a organizar um estatuto para nortear seu funcionamento. Anuska e Norberto, membros da CPA, sentiram necessidade, convidaram outros membros da CPA, e estes, por sua vez, chamaram outros colegas, e assim foi constituído o conselho e definida a presidência.

De acordo com Anuska e Norberto, a necessidade estava atrelada à dificuldade, medo e insegurança dos estudantes de se posicionarem na frente dos professores e demais profissionais da escola. Estes aspectos (medo e insegurança) sinalizam para uma possível cultura de não incentivo à participação/envolvimento dos estudantes nas discussões realizadas pela escola.

Entretanto, em meio a esse cenário, a vice-diretora, quando procurada pelos estudantes, autorizou o funcionamento, ainda que sem orientações mais efetivas (objetivos de um grêmio, importância, normativas, funcionamento). Após autorização da vice-direção para montar o conselho de alunos, eles decidiram que funcionaria toda sexta, após o horário da aula. Em três reuniões, seria só com os estudantes e, na 4ª, a diretora e/ou vice-diretora seriam convidadas para responder às questões levantadas nas reuniões anteriores. Assim se explicou a presidente sobre seu funcionamento:

> A gente combinou assim, três semanas de reunião com os alunos e uma semana com a diretora. E assim aconteceu, só que a diretora não ia, ia a vice. Ela foi e respondeu todas as perguntas 'porque não pode vir de calça jeans, porque não pode vir de boné'. São perguntas que todo mundo pergunta, todo mundo quer saber. Muitos vieram para o debate, e isso ajudou pra não ficar as perguntas no ar, não ficar discussõezinhas de diretor com professor, de aluno com diretor. Então melhorou. (*Anuska)*

Para seus membros, o conselho de alunos foi um importante espaço de fortalecimento dos estudantes e de discussões de problemas diretamente relacionados a eles. Assim se expressaram:

> Eu acho importante o grêmio, porque tem aluno que não gosta de falar as coisas para o professor e aí a gente conversa entre a gente e quem tem coragem vai lá na reunião e fala. (*Eugenice)*

> É que assim, a gente que é aluno, dá pra conversar mais aluno com aluno. Já os professores não escutam muito a gente. Então, por isso, a gente decidiu fazer reunião de alunos e montou o grêmio. *(Fanny)*

> É igual eu falei, tem aluno que é representante de sala e que não gosta de falar as coisas que estão acontecendo na sala de aula deles, por isso que a gente abriu o espaço na comissão, porque a gente ouve as reclamações, a gente entende e eles podem falar sem medo. Na reunião, a gente marca tempo e quando vai discutir com a diretora a gente escreve, fala do problema, mas não fica falando o nome dos alunos, dedurando, a gente tenta resolver o problema. (*Dafne)*
>
> A gente também fica com vergonha de falar com os professores. Por isso que a gente tentou fazer um grêmio que é só pra aluno. Entendeu: Aí a gente fica mais a vontade. (*Dagoberto)*
>
> É o que a gente sempre falava na sala, os alunos se entendem, quanto mais entendimento a gente tiver melhor pra passar as ideias e a escola ficar melhor. E o grêmio ajuda nisso. (*Norberto)*

É interessante como, em meio à contradição entre posturas docentes não favorecedoras da participação e do diálogo, os estudantes sentiram necessidade e conseguiram se auto-organizar em busca de um espaço que contribuísse para o fortalecimento do segmento. A análise destas falas nos levou a fazer os seguintes destaques:

1. Conselho de alunos um espaço que:
    - Possibilita o diálogo entre os próprios estudantes;
    - Encoraja e fortalece os estudantes;
    - Respeita o posicionamento dos estudantes, podem falar sem medo;
    - Possibilita a discussão dos problemas da escola e o levantamento de soluções para sua melhoraria;
    - Estudantes: discutem o problema, tentam resolver sem dedurar os colegas.
2. Professores: amedrontam, envergonham e não escutam os estudantes.

Convém ressaltar o trabalho da OP para o fortalecimento do segmento estudantil nessa EMEF, pois era comum, nas reuniões, ela enfatizar a importância deles na vida da escola: "vocês alunos são as pessoas mais importantes da escola, sem vocês não faz sentido a escola existir. Por isso que vocês precisam se fortalecer e lutar pelas coisas que acham importantes" (OP, Reunião de CPA, Registro em Diário de Campo, 2009).

A relação de confiança entre estudantes e OP pôde ser constatada em uma reunião organizada pela política de AIP para todas as escolas em que os estudantes, ao final da reunião, assumiram a palavra e a homenagearam. Esta relação também foi constatada

nas entrevistas realizadas com os estudantes, após a saída da OP da escola, em virtude de sua aposentadoria, conforme evidenciam as falas abaixo.

> Quando a OP estava na escola era diferente, ela incentivava, falava que a gente tinha capacidade, que tinha que lutar por uma escola melhor porque isso ia ser bom pra nossa vida. Por causa dela, dava vontade de fazer as coisas, de participar das reuniões, de convidar os outros alunos pra ir pra reunião discutir sobre a escola. Ela não chegava brigando, quando a gente fazia coisa errada, ela chamava pra conversar, pra entender. Agora a diretora não! Meu, maior grossa, sem educação, sempre brigando, ameaçando. E mais, nem participava das reuniões! Parece que não queria saber da escola. Depois que a OP saiu, a gente também desanimou um pouco. Tá certo que a vice-diretora ficou dando apoio, conversando, mas a diretora, essa que tinha que ter saído. Ela só atrapalha, meu! (*Anuska)*

> E parece que a gente é respeitado mesmo igual a OP falava. Meu, a gente vai pros encontros da Unicamp e fala, participa, dá nosso recado igual ela falava que a gente tinha que fazer. Não é que ela falava ensinando a gente a falar, mas ela incentivava igual as meninas falaram. Ela ajudou muito a gente, acho que a gente montou o grêmio de tanto que ela falava que a gente tinha capacidade de lutar. (*Norberto)*

> Concordo com tudo isso! Foi a OP que fez a gente querer participar das reuniões de CPA, a gente não gostava de faltar e, quando tinha os encontros, ia todo mundo com muita vontade de participar, de falar as coisas que a gente acredita que podia ajudar a melhorar a escola. Depois que ela saiu, quem passou a fazer um pouco foi a vice-diretora, igual o Norberto falou. Só que eu ainda acho que a diretora atrapalha. (*Dafne)*

Essas falas sinalizam para a importância dos adultos na produção e/ou negação da cultura participativa na formação dos estudantes. Os três membros da CPA e responsáveis pela formação do conselho de alunos, ao relembrarem o processo de organização deste conselho, fizeram o seguinte destaque em relação à OP, profissional que, na opinião deles, por meio do incentivo, favorecia a participação:

1. Pessoa que incentivava e acreditava na capacidade dos alunos.
2. Ante as atitudes erradas dos estudantes, tentava entender e chamava pra conversar.
3. Incentivadora da participação dos estudantes: processo formativo.

Além da OP, os três alunos fizeram críticas à diretora da escola, que sinalizaram para o exercício de uma gestão autoritária, especificamente, no que se refere à relação com os estudantes e sua participação na vida da escola. Ao falarem da diretora, abordaram os seguintes aspectos:

- Autoritária e sem educação.

- Relacionava-se com os alunos sempre brigando e ameaçando.
- Não participava das reuniões da CPA e atrapalhava.

Percebemos aqui, por meio das falas dos representantes da CPA, posturas diferenciadas por parte de duas profissionais da gestão. Posturas estas que possibilitam ou dificultam o envolvimento dos estudantes nas questões relacionadas à vida da escola e que se comprometem, consciente ou inconscientemente, com uma formação para emancipação ou para submissão.

As reuniões do conselho, normalmente, aconteciam da seguinte forma: alunos chegavam conversando, brincando, fazendo piadas uns com os outros. Depois de um tempo, a presidente, o vice e a secretária pediam para todos fazerem silêncio, pois a reunião começaria.

> Gente, vamos começar a reunião de hoje? *(Anuska /Presidente)*
>
> *Vamos* gente! Chega! Já conversamos demais, agora é sério. *(Norberto /Vice-presidente)*
>
> O que vocês têm pra falar sobre a questão que discutimos semana passada? Na próxima semana, a reunião vai ser com a vice e daí a gente tem que ter tudo anotado pra conversar com ela. *(Presidente)*
>
> E por que a diretora não vem? De novo ela não vem? Ela não quer saber de conversar com a gente né? *(Yaska)*
>
> Por que você acha? (Risos) Algum dia ela teve interesse de conversar com a gente? Tô falando conversar meu, não brigar, que isso ela faz muito bem (risos). *(Presidente)*
>
> A diretora, geralmente, está muito ocupada e aí não dá pra elas ouvirem nossas ideias. *(Vice-presidente)*
>
> É, e por isso não tem como conversar com elas sobre as ideias que discutimos nas reuniões. *(Dafne /Secretária)*
>
> Eu acho que a gente tinha que mudar a diretora, ela não deixa fazer nada, não pode ir ao banheiro nem sair para beber água. *(Agnelo)*
>
> Mas é porque algumas pessoas estavam saindo muito pra beber água e fazer muita bagunça, mas não é todo mundo que faz isso. Ela fala que não sabe quem é, então ela pune todo mundo. Ela podia dá uma punição pra quem faz e não pra todo mundo. Não é mesmo? (*Edmundo)*
>
> E o que ela faz é muito chato, toda sexta-feira que vai cantar o hino ela fala, fala. Deixa a gente no sol torrando e ela na sombra lá falando, falando. Toda sexta. (*Agnelo)*

> Então, a gente pode anotar essas coisas pra discutir com a vice e também na CPA. O que acham? *(Presidente)*
>
> Mas nada do que pede na CPA, reclama, nada é feito. (*Agnelo)*
>
> Não é bem assim, pode demorar, mas o que é responsabilidade da escola dá pra fazer. Agora, igual a gente já conversou tem coisa que depende do secretário e a escola não pode fazer nada. *(Vice-presidente)*
>
> Passaram um momento falando ao mesmo tempo sobre as demandas não resolvidas pela CPA.
>
> Gente, já deu o horário. Tenho que ir embora, não posso ficar mais. *(Ivalda)*
>
> *(Reunião do Conselho de Alunos, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Percebemos, logo no início da reunião, a preocupação da presidente com a constituição de uma pauta para nortear a conversa com a vice – diretoria, que aconteceria na próxima reunião. Porém esta preocupação não se materializou em ação, pois começaram a discutir a postura autoritária da diretora e a ausência de um tempo, por parte desta profissional, para a escuta das ideias dos alunos.

A reunião, nesse dia, terminou sem um fechamento, pois, quando a aluna falou que estava na hora de acabar, eles começaram a se levantar e sair. Na outra semana que a reunião aconteceria com um representante da gestão, isso não foi possível, porque nem a diretora e nem a vice-diretora puderam estar presente. A esse respeito, assim se manifestaram os alunos:

> Hoje nem a diretora e nem a vice podem participar da reunião. Elas tavam com problema e foi embora mais cedo. *(Anuska /Presidente)*
>
> Tá vendo como não dá pra fazer nada! A gente fica aqui falando as coisas pra melhorar, o dia que é pra diretora vim ela não vem. Então não adianta de nada! (*Edmundo*)
>
> É nem dá vontade de fazer mais reunião. Reunir pra quê? Ninguém acha que o que a gente fala é importante. (*Cameron*)
>
> Não é assim meu! Não deu hoje, só que a gente pode continuar tentando.
> *(Presidente)*
>
> É gente, não dá pra desistir assim. A gente tem bastante contato com a vice-diretora, principalmente a Dafne e a Anuska, e pode tá passando essas ideias. O que vocês acham? A gente tem que entender também! *(Vice-presidente)*

> Gracejos, piadas em relação a não participação da gestão, principalmente por parte da presidente.
>
> *(Reunião do Conselho de Alunos, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Nesse dia, a reunião aconteceu toda em torno da postura dos profissionais da educação, principalmente da gestão, em relação ao não envolvimento com as questões levantadas pelos estudantes. As falas oscilaram entre o desânimo e a falta de sentido de ter um espaço para discutir, mas de não ter efetivamente o diálogo com a gestão, e assim conseguir demandar as questões necessárias para a melhoria do trabalho, e a necessidade de encontrar profissionais para se estabelecer o diálogo.

Constatamos que essa situação, ausência da gestão, já tinha sido sinalizada pelos estudantes no encontro anterior como algo corriqueiro. Consideramos que tal aspecto contribui para revelar como a escola, por parte da gestão, entende a participação dos alunos no processo de discussão e melhoria da qualidade da escola.

Levando em conta a participação dos estudantes nessa escola, faz-se oportuno refletir sobre a maneira como iniciou a agremiação. De acordo com relatos de alunos e profissionais e, também, por meio das observações constatamos que o grêmio não nasceu diretamente atrelado a um projeto de um profissional, mas emergiu da vontade dos próprios estudantes, incentivados pelas reflexões realizadas com a OP, de que era necessário um espaço de discussão dos problemas. Espaço esse que fosse capaz de contribuir, pelo viés dos estudantes, com a melhoria da escola, princípio máximo da AIP e orientador das reuniões da CPA.

Tal ação evidencia, ainda que tênue, o princípio da auto-organização desses estudantes, pois, ao serem instigados a uma organização própria, independente da determinação do adulto, revelaram habilidades para trabalhar coletivamente, para assumir tarefas e capacidade para o desenvolvimento da criatividade organizativa. Questões básicas para o desenvolvimento da auto-organização, segundo Pistrak (2009). Ainda nessa direção, Pistrak afirma:

> A escola deve transferir para as mãos da criança o maior número possível de tarefas, as quais exijam iniciativa, domínio de si, organização e criatividade. Em forma ampliada isto será grande parte do trabalho da escola, tanto na parte administrativa como escolar e social, sendo que tal transferência está longe de poder ser sempre cômoda para a escola, em um dado momento. Então, apenas a

> criança também sentirá o chão firme "de fato" sob si, sob sua própria organização e terá condições para formar e desenvolver em si os hábitos correspondentes. (PISTRAK, 2009, p. 128)

É importante acrescentar que o princípio da auto-organização é fortalecido quando a escola se coloca como favorecedora desse fortalecimento, numa perspectiva de consolidação da autonomia na e pela a escola. O exercício da autonomia deve comprometer-se diretamente com a função social da escola e se constituir como prática político-pedagógica.

Assim, "o que está em causa não é 'conceder' maior ou menor autonomia às escolas, mas, sim, reconhecer a autonomia como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos" (BARROSO, 2003, p. 21).

Nesse sentido, cabe à escola o entendimento de que o desenvolvimento da auto-organização, em seu interior, depende também das práticas e das concepções de seus profissionais em estabelecer ou não o diálogo e em criar ou não as condições para que os estudantes saiam da condição de consumidores passivos das decisões tomadas pela escola. Aspecto frágil na prática/concepção dessa EMEF, conforme veremos a seguir.

4.3.7. Os Limites postos a Auto-Organização: encerramento das atividades do Conselho de Alunos

Na metade do segundo semestre de 2010, as atividades do conselho de alunos foram suspensas e as principais justificativas foram: falta de diálogo com a gestão, desorganização e desordem dos próprios membros, falta de um adulto para ajudar no desenvolvimento das atividades/reuniões, discórdia entre os membros da diretoria.

a) Críticas à postura da diretora: autoritarismo e falta de diálogo com os alunos.

> Só tinha aluno. A diretora, quando chamava, ela não ia. Era importante se tivesse uma diretora boa, que participasse, mas a gente vai falar, vai dar uma sugestão, ela já vem falando que não dá por causa da prefeitura, não tem verba. Não adianta sugerir porque não vai acontecer mesmo. Aí desanima. (*Agnelo)*

> E a diretora pega muita bronca do aluno, se você vai uma vez na diretoria por um motivo bobo, ela não quer nem saber, ela fala 'você já veio aqui então é

> suspensão'. E aí ela nem quer saber de conversar com nós. A gente falava as coisas no grêmio, mas não adiantava porque aluno sozinho não pode decidir as coisas e a diretora num tava nem aí. *(Danila)*
>
> E quando acontecia de conversar já vinha gritando, não tem respeito com a gente. Aponta dedo na nossa cara, num que nem saber de nada. Isso desanima porque a gente pensa "é importante ajudar a escola", só que parece que a diretora e uns professores num quer nossa ajuda. (*Ivalda)*
>
> Eu acho que educação vem de casa, tá certo, mas assim... O básico a gente aprende em casa, agora a gente vem pra escola pra aprender, a gente está aqui pra eles ensinar a gente. E o que eles tão ensinando com essa falta de educação? Acho que a diretora nem pensa nisso. *(Cameron)*

b) Desorganização dos próprios membros do conselho de alunos: desordem e confusão

> Além da diretora, o grêmio também não foi pra frente porque era muito mal organizado, era muita bagunça. E a presidente do grêmio era mais bagunceira do que todo mundo. *(Edmundo)*
>
> Também não tinha organização entre os alunos, por isso que parou de funcionar, eles não decidiam o que iam fazer, ficou a maior confusão aí os alunos foi saindo e não tinha aluno suficiente para fazer as reuniões. (*Dália)*
>
> Era muita bagunça, você viu aquele dia como a presidente só fica fazendo graça. Assim não dá meu! A gente fica na reunião e não acontece nada! Só bagunça, bagunça... Ninguém decidia nada, num sabia o que ia acontecer. Marcava reunião com a diretora e ela não aparecia, ninguém aparecia e aí só acontecia bagunça mesmo. *(Agnelo)*
>
> Não, não faço mais parte da CPA e do grêmio porque eu não acho justo tipo, eu faço bagunça e aí não acho justo falar dos outros alunos se eu também faço. Então eu parei por isso. Eu estava conseguindo representar sim, só que não dá. Eu acho que primeiro a gente tem que apontar pra gente e depois apontar para o outro. (*Anuska)*

c) Briga e divisão entre os membros da direção do conselho de alunos

> A gente deu uma parada também porque, no início, tava todo mundo indo aí a Anuska teve que dá uma parada porque ela estava mais ocupada e também a gente teve uns problemas, discutimos e, por isso, decidimos afastar um pouco.
> (*Dagoberto)*
>
> É chegou uma hora que tava todo mundo muito ocupado. E além disso teve confusão entre o Dagoberto e a Anuska. Isso prejudicou porque parecia que cada um queria fazer reunião pra competir. *(Dafne)*

Esses fragmentos revelam os elementos que contribuíram para o encerramento do conselho de alunos. O autoritarismo da gestão apareceu em todas as falas como sendo o elemento de maior entrave à participação dos estudantes, pois não conseguiam dialogar e não eram respeitados pela gestora, suas ideias não eram ouvidas, e o que discutiam nas

reuniões se limitava às próprias reuniões, o que dificultava a mudança, pois o aluno sozinho não consegue mudar o funcionamento da escola. Além do autoritarismo, a falta de organização e de capacidade para resolver os conflitos também contribuiu para o fim das atividades do conselho. Estes aspectos também apareceram na fala da vice-diretora, como veremos a seguir.

Para a vice-diretora, o encerramento do conselho está associado à falta de formação política dos alunos que deveria acontecer para além dos muros da escola, falta de um adulto para coordenar, brigas internas e dificuldade da escola em intervir para ajudar. Assim se expressou:

> Os nossos alunos tiveram uma boa participação, iam aos encontros, falavam se manifestavam. Só que esse ano está diferente, você vai se decepcionar, pois a menina que mais participava e que até criou os grêmio, ela e seus colegas não querem saber de mais nada. Esse último semestre eles decidiram que não serão mais bons alunos e que vão curtir o último ano da escola. Só querem festejar! *(Vice-diretora, Registro em Diário de Campo, 2010)*
>
> ***
>
> Infelizmente, o grêmio foi mais uma tentativa, que é como eu disse o que falta para eles é este respaldo fora para eles se conseguirem se organizar, para ele aprender este processo de organização de como funcionar. A diretora deu caderno, deu livro de ata, ensinou como fazer ata, mas tem que ter um adulto constante com eles orientando até que eles aprendam, porque isto tem que ser aprendizagem, isto tem que ser, na verdade formação.
>
> ***
>
> O ano passado desenvolveu, eles passaram bastante tempo fazendo reunião só que aí começou a ter divisão entre eles, eles discordavam ai cada um fazia uma reunião separado e nós não demos conta, eu falei pra eles: "Olha, eu não vou poder participar!" Porque não tinha como participar de todas, mas eventualmente, eles me chamavam eu ia lá, eu ajudava no que podia.
>
> ***
>
> Acho que a CPA é o grande lance, se a gente conseguir formar isto vai passar para o outro, o grupo vai esta sempre se renovando e não vai conseguir acabar porque é uma coisa da instituição, mas o aluno precisava ter uma formação para isto, o aluno precisava ter grupo de encontro, sei lá, alguma coisa que fizesse eles estudarem sobre relação de poder, aquilo que a escola hoje, infelizmente, não está dando conta, para formar lideres positivos que possam contribuir com a escola, está faltando esta formação. Nós temos um monte de líderes aqui, mas não conseguimos explorar isso, e aí essa liderança acaba sendo cooptada pelo exemplo que consideramos ruim, pelo que está no entorno da escola.
>
> *(Vice-diretora, Entrevista, 2011)*

De início, a vice-diretora aponta que os estudantes desistiram de ser bons alunos e, por isso, resolveram aproveitar o último ano da escola e não mais participar das atividades (CPA, conselho de alunos). Entretanto esses mesmos alunos durante as reuniões do conselho e entrevistas, afirmaram que a descrença com as instâncias possibilitadoras da participação (CPA, conselho) estava relacionada à falta de diálogo com a gestão, principalmente da diretora.

Outro aspecto que merece destaque, na fala da vice – diretora, é a dificuldade da escola em contribuir com a vivência de práticas formativas possibilitadoras de uma participação ativa (LIMA, 1988) e, assim, superar a didatização da participação (dar caderno e ensinar a fazer ata).

Entre os profissionais dessa escola, as opiniões sobre a importância da participação dos estudantes se dividem entre: descrença na possibilidade de participação, valorização, desvalorização e consciência de que a participação é importante, mas a forma de funcionamento da escola não valoriza.

Descrença na possibilidade de participação estudantil:

> Será que os diretores, professores, a gente dá importância pro que os alunos falam? Na escola os professores não tão satisfeitos, os alunos também não tão e por isso não querem estudar. E por isso ninguém dá atenção pro que o aluno fala, pois acha que ele só quer saber de bagunçar. Assim, acho que aluno participar da reunião com professor, diretor, isso não dá muito certo não!
>
> *(Funcionária/Não CPA) Grifo Nosso.*

Valorização da participação estudantil:

> Esse ano passado trouxemos os pais para a reunião de avaliação do início do ano para preparação, alguns alunos, não muitos, mas trouxemos. Já estamos pensando no Conselho de Escola que é onde se discute as crianças e o processo de ensino-aprendizagem estar trazendo os alunos também. Ainda está pequenininho, inclusive até pra gente é um processo que demora tempo. Eles participam bem, quando tem alguma reunião com secretário, eles se posicionam muito melhor lá do que aqui, aproveitam o espaço. *(Vice-diretora)*

> A participação dos alunos é importante, porque eles fazem parte da escola. Muita coisa que eles falam é verdade. Igual, tem muito aluno que tá aí, liga pra algumas coisas e muito aluno que não. Tem aluno que reclama, gosta de professor que pega no pé porque sabe essa dá aula e já tem aluno que acha bom o professor que não dá aula e não importa com nada. Então, igual tem aluno que quer e aluno que não quer, também tem professor que dá aula e professor que não dá aula. E aluno reclama, mas ele gosta mesmo de quem pega no pé e importa com ele. Eu não tenho problema com os alunos e pego no pé mesmo. Por isso que a participação do aluno também é importante na escola. *(Funcionária/Inspetora de aluno/CPA)*

> Aluno na CPA é importante, ele ajuda bastante. A nossa CPA tem muitos alunos, na verdade ela tem mais alunos do que outros segmentos. Tá certo, a escola é pra eles mesmos. Eles ajudam com os alunos problemáticos, dão exemplo, ajudam estudar, chamam atenção mesmo. Isso é bom, pois os outros percebem e respeitam. Penso que, a partir do momento em que a escola "se abre" para os alunos ela se torna mais democrática. Uma vez aberto esse espaço para os alunos eles se sentiriam parte da escola. Pois o que vemos na escola é uma direção distante, pelo fato de que os alunos só ficam sabendo das decisões depois de já tomadas, eles não são questionados sobre o que acham melhor, mais interessante pra eles. Poxa mas se o que a escola faz é para os alunos eles deveriam ter o direito de dar suas opiniões, de estar por dentro do que acontece. Uma participação com limitações, é claro! Pois tem coisas na escola que ele ainda não entende e tem decisões que só faz sentido ser tomada pelo adulto. Mas penso que os alunos se tornariam mais interessados pela escola, tendo uma participação ativa junto com a equipe pedagógica, através de reuniões, ou até mesmo conversas informais. E eles têm muito a contribuir, pois muitas vezes eles têm ideias que um profissional da área nem pensaria em ter, podendo assim inovar a escola. *(Professora/ CPA)*

Participação é importante, mas a forma de funcionamento da escola não possibilita:

> É importante o diálogo com os estudantes, pais, porque eles são os principais interessados na qualidade da escola, mas isso ainda é difícil, pois a escola tem uma forma de funcionar que não acha essa participação importante.
>
> *(Professora/ Não CPA)*

> Não sei viu! Acho importante, mas não acredito que de resultado. Do jeito que a escola tá acostumada a funcionar aluno vai ser sempre aluno. Tem é que estudar! Se fizer isso, já está ajudando bastante. *(Professora/ Não CPA)*

> Nossos estudantes aqui se destacam bastante. Mas com relação à avaliação da escola vai demorar um pouco mais (...) porque quer queira, quer não queira tem aquela coisa que foi historicamente construída, diretor depois vice enfim aquela hierarquia, então até pra gente é difícil, é um processo que a gente está construindo ainda. *(Vice-diretora)*

Desvalorização da participação estudantil:

> Pra que eu vou perder meu tempo ouvindo o que os alunos acham certo ou errado? Se a gente perguntar eles vão falar que tudo tá errado. Tenho meu jeito de dar aula, aluno falando ou não nada vai mudar. Ele que precisa estudar mais e entender a matéria que passo na aula. O problema é que, hoje em dia, aluno está cheio de vontade, de razão e isso está estragando esses meninos. *(Professora/ Não CPA)*

> Essa história de que aluno tem o que contribuir nas discussões sobre a necessidade de melhorar a escola não sou favorável não! Aqui tem aluno participando da CPA porque tem que ter e porque a OP insistia nisso. Eles não sabem nem estudar, vão saber discutir problemas da escola? *(Diretora)*

> (*Relatos colhidos por meio de entrevistas Informais realizadas ao longo das observações, em diferentes espaços da escola, Registro em Diário de Campo, 2010)*

Acreditamos que tal realidade só pode ser superada se a escola tiver uma cultura pela qual a coletividade reconhece a participação "como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas" (BARROSO, 1996b, p. 16). Nesse sentido, entendemos que:

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

Acreditamos ser fundamental às escolas envolvidas no processo de AIP conhecer o que se passa na cabeça dos estudantes, pois isso pode revelar como esse segmento entende a escola onde estuda e como a partir dessa percepção pode agregar valores ao processo, bem como compartilhar as responsabilidades necessárias à qualificação da escola.

Quem sabe, assim, diminuir as distâncias entre o projetado e o concretizado pela política, pois "a maior distância do mundo é aquela que separa uma política curricular estatal daquilo que se passa na cabeça de uma criança." (MACBEATH, et al., 2005, p. 144). E não deveria ser esse o papel da autoavaliação? "Procurar descobrir o que vai na cabeça de uma criança?" (MACBEATH, et al., 2005, p.144).

Os depoimentos aqui apresentados revelam, de um lado, a potencialidade dos estudantes em se auto-organizarem para discutir as questões relacionadas à escola em que estudam, como também a busca por alternativas para resolução dos problemas levantados. O desejo por criar outro espaço para além da CPA é um forte indicador de que esses estudantes, além de compreender a importância em participar da melhoria da escola, sentiram necessidade de se organizar para fazer ressoar pelos corredores da escola sua

opinião sobre o que consideram como uma boa escola (OP, Registro em Diário de Campo, 2009).

Por outro lado, a vivência da prática cotidiana da escola e o diálogo com profissionais sinalizam para o que, em nossa opinião, ainda constitui um grande desafio da AIP: "recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo" (FREITAS, et al., 2009, p. 70) e que se oponha, principalmente, à naturalização da forma como a escola tem se organizado historicamente para, muitas vezes, contribuir com a (de) formação dos alunos das classes populares que, cotidianamente, frequentam a escola pública.

No capítulo que se segue, analisaremos as semelhanças e diferenças entre as três escolas observadas, no que se refere à participação dos estudantes e suas contribuições ao processo de qualificação da escola. Para isso, fizemos a triangulação dos dados, com base nas categorias que emergiram da análise e buscando ampliá-la dialogamos com o referencial abordado e trouxemos para o debate as ideias de Pistrak, por entendermos que elas contribuem para o movimento de resistência e de construção de uma escola pública de qualidade, aspecto defendido pela AIP.

CAPÍTULO V – A QUALIDADE DA ESCOLA SOB O OLHAR DOS ESTUDANTES: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA E OS DESAFIOS PARA A AUTO-ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL

> "[...] a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga"
> (KRUPSKAYA *apud* PISTRAK, 2009, p. 106).

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre como a escola pública organizada na lógica burguesa naturalizou seu funcionamento e contribuiu para acentuar a diferença entre escolas para ricos e para pobres. Tal naturalização, ideologicamente comprometida com a formação para a adaptação social, concebe como normal o fato de uns, em função de seu capital cultural e econômico, apresentarem maior desempenho do que outros, normatizando, assim, a desigualdade educacional. Esta, por sua vez, ao contribuir para retroalimentar as desigualdades sociais, naturaliza também a exclusão social.

Outro aspecto presente em nossas reflexões se refere ao fato de as políticas educacionais neoliberais, especificamente as políticas de avaliação sistêmica, incidirem nas escolas de forma a exigir delas a produção de uma qualidade restrita a dados e desgarrada das condições concretas de produção de seu trabalho. Entendemos que essas políticas, ao realizarem uma regulação vertical, se alinham aos interesses do mercado e induzem a competição entre sujeitos, escolas e redes de ensino numa concepção em que a comparação, o ranqueamento e a meritocracia se configuram como a mola propulsora para o alcance da qualidade educacional.

Para Sordi (2012, p. 06),

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

Diante desse cenário, comprometemo-nos com a defesa de uma educação pública que contribua com a emancipação pedagógica e social dos filhos da classe popular

e nos posicionamos na luta contra toda e qualquer política e prática educacional que, ideologicamente, se compromete em acentuar os interesses do capital. E mais, colocamo-nos em defesa de alternativas que, por dentro desta escola que temos (FREITAS, 2010a), resistam propositivamente contra a naturalização da lógica excludente de organização escolar e, assim, reforcem a luta pela construção da escola pública de qualidade socialmente referenciada.

Entendemos que a AIP, como expressão de responsabilização participativa, se constitui como uma alternativa aos modelos hegemônicos de avaliação (SORDI, 2012) e como uma das alternativas de resistência propositiva, que pode somar esforços e contribuir com o processo de qualificação da escola pública, por se constituir como possibilidade de:

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

Assim, ante a cultura frágil de participação presente nas escolas e em nossa sociedade, e acreditando na necessidade da instituição educacional se reorganizar para convergir para a consolidação de uma formação emancipatória, desenvolvemos o presente estudo. Buscamos compreender como, em climas democráticos, como é o caso da política de AIP implementada na Rede Municipal de Educação de Campinas, no ano de 2008, as escolas possibilitaram a participação dos estudantes para contribuir com o processo de pactuação da qualidade de seu trabalho. O estudo foi orientado pela concepção de que a

participação dos estudantes faz sentido e pode colaborar para a melhoria do trabalho desenvolvido pela escola quando, em sua organização, a auto-organização estudantil se institui como um dos princípios formativos.

Defender a formação dos sujeitos que constituem a escola pública, a partir da categoria da participação referenciada no princípio da auto-organização[40], e negar a formação para submissão, pode parecer uma proposta utópica e que caminha na contramão de políticas meritocráticas, que exigem cada vez mais das escolas, de seus profissionais e estudantes a produção da excelência para atender e sobreviver à lógica mercadológica. Entretanto entendemos ser necessário defender uma escola pública que resista a esta lógica e que se posicione de fato a favor de uma educação que garanta aos seus alunos a apropriação de conhecimento científico, a compreensão das tramas que circundam a lógica da sociedade em que vivemos e a condição para lutar por sua emancipação social.

Nesse sentido, fundamentada nessa concepção de avaliação participativa defendida pela AIP, sentimos a necessidade de dialogar com autores que, no campo teórico/prático, contribuíram com o processo de desnaturalização da organização escolar e, principalmente, do seu princípio formativo. Dentre os teóricos que caminham nessa direção, trouxemos, para nortear o diálogo neste capítulo, algumas ideias de Pistrak. A opção pelo diálogo com as ideias de Pistrak justifica-se pela compreensão que este autor defendeu, em seus estudos, a auto-organização estudantil como o princípio máximo da escola e, além disso, ousou pensar experiências educacionais comprometidas com uma educação do povo, necessidades estas de nossas escolas públicas.

Assim, neste capítulo, discutimos e analisamos os dados encontrados no cenário das três escolas observadas, identificando as semelhanças e diferenças entre elas no que se refere à participação dos estudantes e suas contribuições ao processo de qualificação da escola. Para analisar as semelhanças e diferenças entre as escolas, fizemos quadros com resumos das categorias por meio da triangulação dos dados. As categorias nas quais procedemos a triangulação foram: origem social; qualidade educacional; empecilhos à qualidade educacional; participação dos estudantes na CPA/AIP; participação dos

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

estudantes na escola (para além da CPA) e empecilhos à participação dos estudantes na organização do trabalho pedagógico da escola e na CPA.

Ao fazer a triangulação dos dados, intentamos destacar os avanços encontrados, os limites e, a partir destes limites, refletir sobre a necessidade de as escolas reorganizarem seu trabalho e resistirem propositivamente na defesa de uma formação que tem como princípio máximo a emancipação humana. Para isso, buscamos suporte teórico nas discussões realizadas ao longo do trabalho e em Pistrak, pois acreditamos que suas ideias podem fortalecer, por dentro, a luta pela qualidade da escola pública e, assim, somar esforços com experiências como a da AIP.

5.1. Fortalecer a Luta pela Construção da Escola de Qualidade: contribuições de Pistrak

No capítulo IV, apresentamos as três escolas observadas, descrevendo os sujeitos da pesquisa; o bairro onde estão localizadas as escolas; a dinâmica de trabalho das escolas; a escola na óptica dos estudantes; as relações estabelecidas entre os estudantes e os demais segmentos da escola; a participação dos estudantes na CPA, na vida da escola e as dificuldades da participação. Agora, faremos o exercício de triangular estes dados e, por meio desta triangulação, exploraremos as categorias de análise em interlocução com o princípio da auto-organização defendido por Pistrak (2003, 2009).

A opção por trazer esse princípio justifica-se pela necessidade de resistir a uma lógica de formação que tem contribuído para acentuar a apatia, a submissão e, consequentemente, a adaptação social por meio de uma organização escolar que reforça o processo de coisificação dos sujeitos, pois "omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de preparação para uma vida que já está pronta, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços" (FREITAS, 2009, p. 81). Identificamos essa resistência nos princípios defendidos pela AIP.

Contrário a essa lógica, Pistrak defendeu uma formação capaz de superar as formas tradicionais de educação e, para isso, defendeu a escola como um espaço político de emancipação humana. Nessa direção, organizou suas ideias em três aspectos centrais: a

relação entre escola e a vida; a proposta de auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por intermédio do sistema de complexos.

Moicei Mikhalovich Pistrak (1888-1940), educador do povo russo, foi contemporâneo de Lev S. Vygotsky, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Vassili Sukhomlinski e Nadéjda Krupskaia[41]. Todos educadores e pedagogos ligados ao projeto de luta contra a opressão capitalista e de construção da sociedade socialista (TRAGTENBERG, 2001).

Com base em sua experiência de educador e de militante socialista, Pistrak, em seu trabalho, defendeu uma pedagogia escolar calcada nos ideais, nas concepções, nos princípios e nos valores de uma formação social fundamentada em uma pedagogia socialista referenciada no princípio da coletividade e vinculada a um projeto de transformação social.

Para isso, posicionou-se em favor da transformação da escola em todos seus níveis, abarcando seu jeito, suas práticas, sua estrutura de organização, seu funcionamento e seus objetivos. Uma escola comprometida com a formação de cidadãos capazes de lutar pela transformação social.

Em função do contexto em que viveu de reorganização da sociedade na União Soviética, Pistrak tinha como principal meta a formação de um ser humano consciente de seu papel social. A defesa desta meta respaldava-se na consciência de que, ao mesmo tempo em que a escola historicamente se constituiu como arma de poder para as classes dirigentes (PISTRAK, 2003) e, assim, naturalizou a formação de sujeitos apáticos à realidade social, ela pode contribuir com a formação para a emancipação, mas, para isso, "a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução" (PISTRAK, 2003, p. 30).

O grande objetivo da escola, e que constituiu a base do trabalho pedagógico de Pistrak, refere-se à necessidade de as novas gerações compreenderem a natureza perversa da lógica social burguesa e a luta travada pela humanidade em virtude desta lógica, o papel de cada indivíduo nesta luta e a consciência de que é possível eliminar formas inúteis de

[41] Companheira de Vladimir Lenin e, com ele, uma das lideranças do processo revolucionário de outubro de 1917.

formação e organização social/educacional, substituindo-as por uma organização que prime pela transformação das relações sociais e pela emancipação dos sujeitos (PISTRAK, 2003).

Entendemos que esse deveria se tornar o objetivo da escola pública, pois não conseguimos ainda romper com a lógica cruel de exclusão social denunciada por Pistrak. Isto pode ser constatado no grande contingente de crianças que entram na escola, permanecem e saem sem se apropriarem dos conhecimentos científicos básicos ali trabalhados (FREITAS, 2009); no lugar que o Brasil ocupa entre os países com os piores índices de alfabetização e a desigualdade ainda presente no sistema educacional, que expulsa das escolas cerca de 25% de crianças e adolescentes antes de completar o ensino fundamental (HELENE, 2010).

Ao mesmo tempo nos deparamos com políticas governamentais, especificamente as de avaliação sistêmica, que apregoam o avanço e a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro, tendo em vista a entrada das crianças dentro da escola e a melhoria dos índices. Realidade esta que evidencia como a escola continua sendo arma poderosa nas mãos da classe dirigente (PISTRAK, 2003).

Nesse sentido, reafirmamos a atualidade das posições defendidas por Pistrak e buscamos, em seu pensamento, interlocução para refletir sobre uma formação que favoreça a auto-organização por meio da participação estudantil por acreditamos que:

I. A forma de organização da escola na lógica capitalista tem garantido, ao longo de sua história, a exclusão dos alunos das classes populares dos conhecimentos científicos, bem como a sua subordinação às regras sociais vigentes.
II. A escola regular, por ser um dos locais de formação da classe popular, precisa se constituir como um espaço de desnaturalização da lógica que concebe como inquestionável a inclusão dos estudantes no interior da escola, independente da garantia de apropriação do conhecimento científico, ou seja, da exclusão dos conhecimentos.
III. Não existe apenas a forma capitalista de organização do trabalho pedagógico da escola.

IV. Experiências e práticas que contrariam a organização da escola na lógica capitalista, na definição do seu trabalho em geral e, especificamente, no lugar que o estudante ocupa nessa organização, podem nos ajudar a fortalecer a premissa de que é possível e necessário lutar por uma escola que consiga resistir à gestão capitalista e seja de fato educadora do povo.

V. Uma escola educadora do povo prima pela emancipação humana e tem como princípio formativo a auto-organização estudantil.

Norteada por essas premissas, acreditamos que a política de AIP implementada na Rede Municipal de Educação de Campinas tem como um dos seus grandes desafios garantir qualidade num contexto em que a origem socioeconômica dos estudantes não é uma variável favorecedora, conforme indica a tabela V.

Quadro V – Triangulação dos sujeitos da pesquisa a partir da categoria origem social.

Escolas	Categoria _____ Origem socioeconômica
ALFA	"Os alunos daqui são alunos da periferia. (...) alunos pobres, mas não é um grau extremo de pobreza. Nós temos uma parcela de alunos extremamente pobres, mas a grande maioria é uma classe média bem baixa. As famílias não estruturadas, poucas crianças com famílias estruturadas (...). São vários bairros que rodeiam a escola, nenhum desses bairros tem estrutura pra esporte, estrutura de cultura, nada" (*Diretora*). "Escola precisa garantir aos estudantes uma alfabetização efetiva, pois muitos têm apenas na escola a possibilidade de acessar o conhecimento formal" (OP). Bairro onde se localiza a escola: • Carente de espaços de lazer, como quadra para a prática de esportes, cinema, teatro. • Cercado por diferentes bairros com infraestrutura semelhante. • Estudantes oriundos dos diferentes bairros que se localizam no entorno do bairro da escola.

Continua

Quadro V – Triangulação dos sujeitos da pesquisa a partir da categoria origem social.

Escolas	Categoria _____ Origem socioeconômica
BETA	"Os alunos são fruto de um projeto que teve na escola de valorização da cultura local, da cultura daquela comunidade. Então esses alunos são alunos que tem uma autoestima fortalecida pelos professores". (*OP*). "A escola desenvolve um trabalho de valorização da cultura dos alunos (...). A escola tem que oferecer projetos no contra turno, pois, assim, ela desenvolve ações que podem contribuir para tirar as crianças, os adolescentes das ruas, das drogas" (*Professora*). Bairro onde se localiza a escola: • Construído como parte do projeto piloto de construção de moradias populares pela política habitacional Cohab-Campinas. • Redireciona a população que habitava em cortiços e nas primeiras favelas que emergiam no município de Campinas. • População caracterizada como baixa renda.
DELTA	(...) acho que nosso maior problema na escola é exatamente a mazela social. (...) o pai está preso, a mãe está presa, são usuários de drogas. (...) a gente esbarra muito na violência física. (...) por qualquer coisa, eles socam (...) esta violência que eles demonstram só pode ser fruto do que eles presenciam, do que eles vivem, da falta de família (...) eles falam: "Meu pai tá preso. Ah! Dona, minha mãe tá presa! Meu irmão é gerente lá e foi preso hoje, por isto que eu não vim!" "Gerente onde menino?" "Ah ele foi preso, ele é gerente e foi preso. O fulano foi preso também!" Aí de repente se toca o que é gerente "Ah! Dona, o gerente da boca!" Então, eles a droga, o roubo é tudo muito vivo na vida dessas crianças (Vice-diretora). Bairro onde se localiza a escola: • Boa parte dos estudantes é moradora do próprio bairro como de toda redondeza e, principalmente, da favela M. M. (vizinha ao bairro). • Primeiro bairro projetado de habitação popular. Assim como o bairro da EMEF Beta, ele é fruto da política habitacional Cohab-Campinas. • Considerado o maior núcleo de concentração negra da época em que foi construído.

Continua

Quadro V – Triangulação dos sujeitos da pesquisa a partir da categoria origem social.

Escolas	Categoria Origem socioeconômica
DELTA	• Durante muitos anos conviveu com problemas como: primeiro bairro em índice de criminalidade e consumo de drogas, gravidez na adolescência e discriminação racial e social. • Carente de espaços de lazer como quadras poliesportivas, praças, parques, clubes, cinemas dentre outros. • Carrega histórico de violência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

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

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

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

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

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

se respalda na premissa de que igualdade de acesso à escola não tem significado, principalmente para estudantes da classe popular, igualdade de oportunidades e garantia de aprendizagem como professam as políticas de avaliação regulatórias implementadas na realidade das escolas brasileiras nos últimos 20 anos.

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

Tal realidade se materializa na homogeneização presente nas políticas de avaliação sistêmica, que, por desconsiderarem as diferentes realidades sociais e educacionais, avaliam as escolas com um mesmo critério e exigem delas um patamar único de qualidade. Consequentemente, temos a ampliação de práticas educacionais em que a "avaliação-controle remanesce e tem convocado professores a dar conta, e bem, de seu trabalho. Responsabilizá-los, unilateralmente, pelos resultados dos estudantes obtidos nos exames nacionais de desempenho é uma constante" (SORDI, 2012, p. 02).

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

> [...] de sanções à equipe escolar toda vez que esta não atinge os padrões de desempenho e metas fixados externamente tendem a naturalizar determinadas concepções de educação e induzem mudanças no interior das redes de ensino que penalizam, sobretudo, os segmentos socialmente vulneráveis e que mais precisam de uma escola pública comprometida com uma qualidade socialmente pertinente (SORDI, 2012, p. 02).

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

Esse contexto de vulnerabilidade social aumenta o desafio do projeto de AIP, pois, mediante os limites postos pela desigualdade e injustiça social em que se encontra boa

parte dos estudantes as escolas, precisa se organizar para garantir, por meio do seu trabalho, oportunidades mais efetivas de inserção e emancipação social.

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

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

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

Para isso, a existência de projetos que carreguem o compromisso de desvelar e resistir às desigualdades impostas pela lógica da sociedade de classe é fundamental. Projetos estes comprometidos com a transformação pessoal e social pelos quais a escola pública, ao se organizar como espaço político de emancipação humana, garante aos sujeitos participarem ativamente da organização do trabalho pedagógico, não apenas no discurso.

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

Por isso, projetos que se comprometem com a defesa de uma escola pública de qualidade, como é o caso da AIP, são vitais para a constituição da escola como espaço de contrarregulação (FREITAS, 2005b), pois, ao instigar a comunidade escolar a perseguir a qualidade social, tende a se organizar e lutar por um projeto que objetive a formação para o exercício pleno da cidadania. Para isso, faz-se necessária a concretização de uma avaliação de fato formativa.

Nesse sentido, a concepção de qualidade educacional, defendida pelos sujeitos historicamente silenciados no processo de organização do trabalho pedagógico da escola,

no caso específico deste estudo, os estudantes, pode se constituir como elemento de qualificação educacional (Cf. Quadro VI).

Quadro VI – Triangulação da concepção de escola de qualidade para os estudantes.

Escolas	Categoria Qualidade Educacional
ALFA	Na OTP da escola: • Diversidade de atividades e projetos. • Projeto "Sala Limpa": resolver o problema da falta de tempo para organização das salas entre um período e outro e conscientizar os estudantes sobre a importância de manter a escola limpa. • Projeto Grande Desafio: aproximação da escola com a universidade no sentido de estabelecer diálogo com as questões que perpassam pela educação científica. Na concepção dos estudantes: • Escola agrega valores para a vida • Escola contribui com a formação profissional • Escola espaço de convivência • Bom professor: o que ensina, toma conta da sala, respeita.
BETA	Na OTP da escola: Infraestrutura: Prédio grande, salas de aula arejadas e grandes, espaço amplo, bem arborizado. Pátio coberto: mural da CPA com uma chamada *"Você sabe o que a CPA? Aluno você pode participar. Se organize, critique, sugestione, de sua opinião"*. • Plano de Avaliação com as metas, os projetos para cada ano e a relação dos integrantes da CPA. Recreio: com a fusão das escolas (aumento do número de turmas), o tempo foi alterado de 10 para 20 minutos (limite de espaço no refeitório para atender a todas as turmas). Alunos maiores realizam monitoria (recreação/acompanhamento de crianças portadoras de necessidades especiais) no recreio dos alunos menores. Atendimento a crianças portadoras de necessidades especiais.

Continua

Quadro VI – Triangulação da concepção de escola de qualidade para os estudantes.

Escolas	Categoria Qualidade Educacional
BETA	Projetos na escola: o trabalho via projeto contribui para o fortalecimento da autoestima dos estudantes que em meio ao fracasso acadêmico, revelam riqueza cultural. • Avaliação Institucional (CPA), • Parlamento Jovem, • Dança. Principais metas estabelecidas no Plano de Avaliação: • Reduzir o número de alunos faltosos, • Reduzir em 70% o número de alunos que não entregam trabalhos, • Trabalhar com pedagogia de projetos e interdisciplinar. Na concepção dos estudantes: • Escola possibilita boa formação profissional • Ensino possibilita que o aluno seja alguém na vida, melhore seu futuro - garante ascensão social • Para assegurar bom ensino, a escola tem que ter bons professores • Escola boa garante relações de respeito entre as pessoas.
DELTA	Na OTP da escola: Infraestrutura: escola construída em um espaço amplo, bem cuidada e arborizada. • Área grande: quadra descoberta, campinho de futebol e uma quadra de areia. • Conta com um parquinho de madeira. • Tem um bosque: em 2010, a escola conseguiu fazer a limpeza do bosque e, após a limpeza, a área foi murada. • Escola aguarda a revitalização do bosque. Será feita uma trilha que contribuirá com a realização de aulas diferenciadas bem como com a manutenção desse lugar.

Continua

Quadro VI – Triangulação da concepção de escola de qualidade para os estudantes.

Escolas	Categoria Qualidade Educacional
DELTA	Projeto "Plantando o Saber": alunos do 1º ao 9º ano e EJA. • Recuperar a área degradada e ampliar o plantio de mudas na unidade escolar, priorizando o bosque. • Iniciativa para sanar a limitação das aulas ao espaço da sala de aula. Na concepção dos estudantes: • Bons professores: explicam a matéria, mostram que é importante aprender e conversam com os alunos. • Escola: lugar de aprendizagem, desenvolvimento, garante bom emprego. • Escola lugar de pertencimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

Nas análises realizadas, constatamos que as escolas Beta e Delta possuem uma infraestrutura favorecedora de um trabalho de qualidade, a Emef Beta, em função da junção com uma escola estadual, e a Delta, desde a sua construção. Consideramos como infraestrutura favorável: as escolas construídas em espaços amplos; salas arejadas; espaços possibilitadores de atividades que contribuam para desencarcerar os estudantes da sala de aula; respeito ao tempo livre/recreio tanto na possibilidade de espaço para circulação como ao tempo destinado.

Acreditamos que infraestrutura e condições materiais são aspectos importantes num processo de formação de pessoas/trabalhadores completos (PISTRAK, 2003), pois a forma como as instituições são construídas e mantidas também revela o compromisso das políticas públicas e da gestão dos espaços com a formação do povo que dele usufrui. Nesse caso, condições de trabalho tanto para docentes como discentes evidenciam o respeito e o compromisso com a qualidade da educação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à forma como a escola realiza seu trabalho pedagógico. As três escolas, cada uma a seu jeito, revelaram preocupação com o desenvolvimento de projetos por entendê-los como elemento de qualificação da formação dos estudantes. Dos projetos desenvolvidos, constatamos, na escola Alfa, um que foi gestado na CPA como alternativa para resolver um problema concreto desta escola. E na

escola Beta, a AI/CPA apareceu, em seus documentos (PP, Plano de Avaliação), como projeto a ser desenvolvido pela comunidade escolar como parte intrínseca de seu trabalho. Na Emef Beta, a preocupação em garantir a AIP como parte do trabalho desenvolvido pela escola aparece na publicização do que é a CPA e de seu plano de avaliação em murais da escola.

Ainda em relação aos projetos desenvolvidos pelas escolas, percebemos que, para a Emef Alfa e seus estudantes, o projeto Grande Desafio é um ângulo importante da formação, pois, além de aproximar a escola da universidade, permite aos estudantes o exercício da investigação científica. Entendemos que este projeto carrega a possibilidade de superar a "atitude contemplativa adotada para estudar as ciências naturais" (PISTRAK, 2003, p. 34), aspecto ainda bem forte nas escolas brasileiras.

Outro projeto que acontece na Emef Alfa é o Sala Limpa, gestado na CPA, objetiva resolver o problema de manutenção do ambiente da escola/salas de aula. Consideramos relevante a iniciativa de conscientizar todos da responsabilidade com a organização do ambiente em que estudam, pois acreditamos que:

> [...] o trabalho na escola não pode ser organizado sem a colaboração do coletivo autônomo das crianças. Só se pode esperar o resultado pedagógico desejado com a participação direta das crianças na organização e na direção do trabalho na escola (PISTRAK, 2003, p. 198).

Sabemos que a escola defendida por Pistrak era a escola de tempo integral, sem a segmentação de horários e disciplinas, como o que acontece em escolas como a Emef Alfa. Porém consideramos relevante o princípio do trabalho coletivo e acreditamos que ele pode concorrer para a alteração de práticas segmentadas como as que acontecem na escola.

Em nossa concepção, se a proposta tiver um valor social e fizer sentido para os profissionais da escola (gestores, professores e funcionários), ela pode contribuir para que os estudantes compreendam a relevância social da organização e manutenção do ambiente em que estudam e se coloquem como coresponsáveis por esta organização.

Todavia, quando o projeto não é compreendido por todos como alternativa possível ao desenvolvimento de uma trabalho significativo, capaz de produzir a melhoria do ambiente em que se encontram inseridos, pode configurar como imposição de uma rotina e adestramento dos estudantes para garantir a limpeza da sala e/ou da escola. Além

de utilizar o tempo aula para a limpeza/organização do ambiente, aspecto também problemático numa realidade educacional carente.

O projeto Dança configura a forte preocupação com as atividades desenvolvidas pela Emef Beta, como estratégia de valorização da cultura de seus estudantes. Como destacamos anteriormente, a valorização da cultura é algo essencial, porém consideramos a necessidade de a escola, além desta valorização, conseguir instigar em seus alunos a importância de "estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela" (PISTRAK, 2003, p. 34), no sentido de superar o fracasso acadêmico em que muitas vezes se encontram.

O projeto Plantando o Saber, desenvolvido na EMEF Delta, sinaliza para a necessidade de a escola desenvolver um trabalho em que a relação conhecimento científico-vida se constitua como um mesmo processo formativo. Projetos como esse, quando bem compreendidos pelo coletivo da escola, podem contribuir para a concretização de uma prática pedagógica que supere o pragmatismo de algumas disciplinas e também a atitude contemplativa no estudo das ciências naturais, além de assumir um caráter produtivo.

De acordo com Pistrak (2003), o ensino da ciência deve primar pela apropriação significativa do conhecimento e pela transformação da realidade em que se encontram inseridos os sujeitos. Para isso, faz-se pertinente a apropriação sólida, por parte dos alunos, dos métodos científicos fundamentais à compreensão e análise das manifestações da vida.

Entendemos que os princípios defendidos pela AIP dialogam diretamente com essa concepção de Pistrak, pois, ao advogar que "qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação" (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b). E mais, que qualidade precisa ser entendida como a possibilidade de permitir o acesso ao saber historicamente acumulado e que, para isso, a avaliação realizada pelas escolas deve ser defendida numa dimensão emancipatória (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b), esta concepção avaliativa se posiciona contrária à lógica presente nas avaliações sistêmicas, em que qualidade se restringe à melhoria dos índices medidos nos testes estandardizados.

Um aspecto comum entre os estudantes das três escolas, em relação ao que consideram escola de qualidade, foi a necessidade de se ter bons professores, ou seja,

profissionais que, por não abrir mão do ensino, explicam a matéria, incentivam os alunos a aprender e ante a situações problemáticas dialogam com eles. Outra concepção comum entre os estudantes das três escolas relaciona-se a uma educação que possibilite formação profissional, bom emprego e ascensão social.

Identificamos, nessa concepção, o desejo dos alunos de ter, como bem comum, uma escola comprometida com a garantia da educação formal (BARROSO, 2005), sem sonegar o domínio efetivo dos conteúdos e, acima de tudo, possibilitar a luta por melhores condições de vida. Fica evidente que esses estudantes, ao pensarem numa escola de qualidade, se preocupam com o desenvolvimento do pensamento e com uma formação capaz de romper com a adaptação à ordem social, por meio da aceitação das relações sociais do trabalho na sociedade em que se encontram inseridos.

Segundo Pistrak (2003), a escola é uma arma ideológica disputada pela classe dirigente, que não pode ter finalidades educacionais absolutas. Por ser arma ideológica nas mãos da classe dirigente, quando resiste propositivamente e se compromete com a formação da classe popular, carrega o compromisso de desvelar, junto ao povo, sua natureza de classe no contexto da sociedade em que se encontra inserida.

Assim, a educação, como elemento de emancipação humana, pode propiciar a compreensão de que uma sociedade dividida em classes convive com interesses que se confrontam e se contradizem, sendo qualidade um desses interesses. Nesta perspectiva, Pistrak (2003) nos ajuda a entender que o desejo revelado pelos estudantes, de ter uma escola de qualidade, sinaliza para a superação de uma qualidade restrita à garantia de acesso e aponta para a necessidade de todos terem acesso a uma boa escolarização, apropriarem-se dos conhecimentos científicos.

Assim, como parte da superação dos interesses dominantes, a aprendizagem dos educandos precisa colaborar para a conscientização clara e exata dos objetivos sociais da classe dominante, além de assegurar que eles, de posse do conhecimento adquirido/ampliado, lutem por sua emancipação social.

Neste condição, acreditamos que a escola, para se materializar como um dos lugares de resistência propositiva, precisa garantir, na dinâmica da organização de seu trabalho pedagógico, a vivência das contradições presentes na realidade social (PISTRAK, 2003). No bojo da vivência concreta destas contradições, os estudantes, sujeitos de nosso estudo, além de sinalizarem para os elementos que, na concepção deles, contribuem para a

qualificação da educação formal, também indicaram aspectos que, segundo eles, tendem a dificultar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que consolide a materialização de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Acreditamos que os aspectos que apareceram como empecilhos à qualidade educacional e foram apontados pelos estudantes como problemáticos (Cf. Quadro VII) podem concorrer para que a escola avalie seus problemas e, a partir desta avaliação, busque alternativas de melhoria, consolidando, assim, princípios da AIP e, principalmente, vivenciando a dimensão formativa desta avaliação.

Quadro VII – Triangulação dos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de qualidade na escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à qualidade educacional
ALFA	Na OTP da escola: • Funcionamento da escola em 04 turnos, sem intervalo entre um turno e outro. • Infraestrutura: prédio antigo, construções adaptadas às demandas de crescimento da escola, falta de espaço, quadra descoberta. • Recreio: falta de espaço para alunos aproveitarem o tempo. Na concepção dos profissionais da escola (diretora, OP, professores): • Professores faltam, enrolam, saem de licença, fingem que dão aula, desrespeitam o aluno. Passam filme para os alunos e dormem no meio do filme. • Professores não querem saber de dar aula, ficam enrolando, há professor que não gosta e não aceita quando falam que os alunos estão reclamando da falta de compromisso. • Alunos não se envolvem com as atividades, só querem saber de bagunçar. • Escola não incentiva e nem valoriza as ideias dos estudantes. Na concepção dos estudantes: • Escola espaço da negação da aprendizagem. • Avaliação punitiva/informal por parte dos professores. • Desrespeito dos professores para com os alunos. • Professor tenta ensinar, mas aluno não quer aprender. • Professor não ensina porque aluno bagunça. • Professor não respeita e não ensina - Aluno desrespeita e não aprende. • Professor não atribui sentido a sua aula.

Continua

Quadro VII – Triangulação dos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de qualidade na escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à qualidade educacional
BETA	Na OTP da escola: • Infraestrutura: não utilização do amplo espaço onde se localiza a escola • Aulas restritas à sala de aula. • Falta de inspetor para acompanhar atividades, principalmente o recreio. Número de profissionais para a quantidade de alunos portadores de necessidades especiais que a unidade atende não é o ideal • Falta de recursos, de adaptação da escola também dificulta um trabalho mais efetivo. • Crianças com deficiência, muitas vezes, estão inseridas na escola, mas não incluídas. Em virtude da mudança de prédio, projetos, em 2010, ainda não se haviam iniciado. • Biblioteca, apesar da ampliação do acervo com a junção das duas escolas a EMEF Beta, ainda não contava com uma profissional para realizar atividades específicas da biblioteca; • Espaço para a horta ainda não havia sido definido na instalação da escola no novo prédio e, por isso, não se havia iniciado. Na concepção dos profisisonais (professores e OP): 1. Três problemas circundam a prática pedagógica: • Número de alunos faltosos nas aulas regulares e Educação Física, • Grande número de estudantes que não realizam e não entregam trabalhos solicitados pelos professores • Falta de interesse, por parte dos estudantes, com o conhecimento científico. 2. Ação pedagógica esbarra em dois problemas: • Falta de pessoal capacitado para desenvolver os projetos de biblioteca e informática • Falta de envolvimento dos professores dos anos finais com as aulas e a aprendizagem dos estudantes. 3. Dificuldade de representação docente do 6º ao 9º ano na CPA

Continua

Quadro VII – Triangulação dos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de qualidade na escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à qualidade educacional
BETA	Na concepção dos estudantes: • Contradição entre possibilidade da escola contribuir com a ascensão social e a negação desta ascensão pela forma como desenvolve seu trabalho • Problema da escola são os professores: não dialogam, gritam, mandam calar a boca • Professor conta caso durante a aula, o tempo passa, ele não ensina e o aluno não aprende. • Escola não dá base para entrar em escolas de ensino médio mais fortes • Professor não atribui sentido a sua aula nem ao que ensina • Professor ensina, mas alunos não querem aprender e fazem bagunça. • Mudança na relação professor-aluno à medida que os alunos crescem • Falta de diálogo entre profissionais da escola • Alunos bagunceiros atrapalham a aula, devem ser retirados da sala, enviados pra outras salas ou escola.
DELTA	Na OTP da escola: Infraestrutura: Área construída não é tão grande • Banheiros masculinos e femininos ficam trancados em função da bagunça e má utilização deles. • Área do bosque era fechada com alambrado, e isso causou muitos transtornos para a escola (usuários de droga derrubavam o alambrado, invadiam e ocupavam o espaço a noite e finais de semana). • Piscina que não é utilizada e é um problema para a escola: na época das chuvas, concentra foco de dengue e, no calor, acumula sujeira, insetos diversos. Projeto Plantando o saber: falta de oportunidade de todos participarem dos passeios promovidos pelo projeto. • Escolha de alguns estudantes em detrimento de outros, é excludente.

Continua

Quadro VII – Triangulação dos aspectos que dificultam o desenvolvimento do trabalho de qualidade na escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à qualidade educacional
DELTA	Na concepção dos profisisonais (professores, vice-diretora e OP), configuram como os maiores problemas da escola: • Indisciplina e a falta de interesse com os estudos. • Alunos violentos e agressivos. • Boa parte dos estudantes não se envolve com as atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. • Baixa assiduidade e abandono de estudo. • Dificuldades na aprendizagem. Na concepção dos estudantes: • Não utilização do espaço externo da escola para a realização de aulas. • Metodologia dos professores: excesso de cópia e falta de explicação. • Avaliação: instrumento para garantir a realização das lições – artificialização do processo ensino-aprendizagem. • Indisciplina: aspecto comum no cotidiano das aulas – consequência da falta de sentido do trabalho do professor. • Escola cheia de regras e sem estímulos: falta de sentido • Mudança no horário, na grade curricular e na infraestrutura: aspectos ainda necessários para melhoria. • Relação professor aluno: aluno não respeita professor, não se interessa pela aula e professores respeitam e não respeitam alunos, dialogam e não dialogam.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

As funções ideológicas que orquestram a escola burguesa se materializam também na forma como as instituições educacionais são pensadas, construídas e organizadas para funcionar. Nesse cenário, escolas construídas de forma precária, prédios sem vida, espaços que retratam o encarceramento cumprem a função ideológica de acentuar a origem social dos estudantes, pois a dinâmica e a organização do espaço físico influenciam as relações ali estabelecidas (TRAGTENBERG, 1985) .

Nessas circunstâncias, a qualidade também se materializa na construção e na manutenção das escolas, pois a maneira como o poder público atende às exigências de

infraestrutura pode evidenciar seu compromisso com a educação. A Emef Alfa é um exemplo de uma instituição educacional que funciona em condições precárias de infraestrutura, pois, para atender às demandas de crescimento, teve que se adaptar ao pouco espaço físico existente. Uma das maiores queixas desta unidade de ensino é justamente a falta de espaço físico para a realização de atividades e, inclusive, para a vivência do tempo livre, ou seja, o recreio.

Muitas vezes, o aspecto da infraestrutura passa despercebido das nossas análises, mas seria ingênuo aceitar que a entrada e a permanência de crianças e adolescentes, durante um longo período da vida, em espaços com estrutura física apática - salas de aula insípidas; mortificação do tempo por meio do encarceramento em salas, carteiras e reprodução de exercícios sem sentido; filas e horários rígidos - é algo natural e inofensivo.

Se assim fosse, não teríamos em nossa sociedade diferenças em termos de infraestrutura entre escolas para ricos e para pobres, pois as escola ensina e forma "em todos os seus aspectos, não só na sala de aula, mas nos corredores, no recreio e, principalmente, pelas relações sociais que reproduz em seu interior." (FREITAS, 2009, p. 76).

Se, por um lado, a precarização das condições de trabalho das escolas sinaliza para o descompromisso do poder público com a qualidade da educação, por outro lado, identificamos, nas escolas Beta e Delta, a contradição entre condições favoráveis (infraestrutura, espaço físico) e não utilização destas. Em nossa concepção, tal contradição evidencia uma função também ideológica, relacionada à "face oculta da escola" (ENGUITA, 1989).

Ideologicamente, a escola burguesa convencionou que o trabalho desenvolvido pela escola deve acontecer na artificialidade de uma sala aula, quase sempre, sem sentido para os estudantes (FREITAS, 2010b). Assim, nos padrões tradicionais de educação, a organização do trabalho pedagógico, quase sempre, se restringe à sala de aula e ao recreio como vivência do tempo "livre".

Essa organização não pode ser compreendida apenas como elemento para transmissão e circulação dos conhecimentos, pois se encontra, ideologicamente,

comprometida com a reprodução de práticas sociais e materiais no que concerne aos interesses das classes dominantes (PISTRAK, 2003).

Assim, manter os estudantes nas aulas, sob o olhar do professor, por meio da prática de um trabalho amorfo, constitui uma forma de domesticação do caráter e de formatação do comportamento (ENGUITA, 1989), por que não dizer, de formação para a submissão.

Como podemos perceber, não basta a escola ter boa infraestrutura, se não consegue romper com a ideia de que a sala de aula é o lugar por excelência para acontecer o trabalho pedagógico (FREITAS, 2003) e a aprendizagem do conhecimento formal, negando, inclusive, os objetivos postos pela lógica burguesa de educação para a formação nesse espaço. Se não consegue compreender a relação entre o trabalho desenvolvido no interior da sala de aula e a manutenção de uma lógica social seletiva e excludente.

Outra questão que mereceu nossa atenção diz respeito ao posicionamento de profissionais sobre os aspectos que dificultam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade na escola. Na escola Alfa, as opiniões se dividiram entre a falta de compromisso de professores com o desenvolvimento das aulas (apontamentos feitos pela diretora e OP), o desinteresse dos estudantes e a desvalorização das ideias dos alunos pela escola (apontamentos feitos por professores).

Na Emef Beta, as questões perpassaram os seguintes aspectos: ausência dos estudantes nas aulas, falta de compromisso e de interesse com as atividades pedagógicas propostas; falta de profissionais e de material para desenvolver o trabalho, dificuldade de representação docente na CPA. Já para a Emef Delta, os estudantes representam empecilho para o desenvolvimento do trabalho de qualidade da escola, pois eles são indisciplinados, violentos e agressivos, desinteressados, têm dificuldade de aprendizagem, não são assíduos e, muitas vezes, abandonam os estudos.

Os estudantes, por sua vez, ao criticarem aspectos que, na concepção deles, dificultam a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, falaram: de uma prática pedagógica centrada na mortificação do tempo e do trabalho presente na falta de sentido tanto da ação docente como discente; da relação professor-aluno, evidenciando a contradição entre o respeito e o desrespeito de um para com o outro; a função

desempenhada pela escola na formação deles. Os estudantes da Emef Alfa e Delta falaram também da dimensão punitiva e artificial presente na avaliação a que são submetidos.

A vivência de uma avaliação formativa, sobretudo de uma avaliação que se compromete com o diálogo com segmentos historicamente silenciados na organização do trabalho pedagógico da escola, não pode desconsiderar aspectos que, em nosso entendimento, influenciam no processo formativo dos estudantes. Neste sentido, acreditamos que a AIP precisa se atentar para questões como essas indicadas pelos estudantes. Além disso, para minimizar a falta de sentido presente na metodologia de trabalho do professor, a escola necessita compreender que:

> Antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por que ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos (PISTRAK, 2003, p. 24).

Sendo assim, faz-se urgente a modificação do método de trabalho que, na visão dos estudantes, é sem sentido e os afasta das necessidades da vida. Mais do que estudar sobre a realidade atual, os alunos precisam vivenciar suas relações e contradições por meio da imersão efetiva nessa realidade. Além disso, a organização da escola deveria garantir aos estudantes condições para resolver suas necessidades socioindividuais. Para tanto, o trabalho deve ser concebido como,

> [...] elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre o ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2003, p. 50).

Falamos, inicialmente, que o trabalho no interior da sala de aula não constituiu foco de nossa investigação. Todavia entendemos que a luta pela construção de uma educação de qualidade relaciona-se, também, com a possibilidade de os estudantes vivenciarem os diferentes tempos/espaços da escola da forma mais significativa possível (GANZELI, 2011), aspecto este que, nessas escolas, esbarra na limitação do processo ensino-aprendizagem restrito à sala de aula e na forma como professores e alunos se relacionam nesse processo. Além de indicar limites à concretização de uma proposta que prima pela qualidade educacional, como é o caso da AIP.

Embora seja difícil estabelecer comparações, sentimos necessidade de buscar em Pistrak elementos que nos ajudaram a dialogar com a realidade aqui apresentada, no propósito de superar a lacuna presente na forma de organização das escolas, que, em nossa concepção, tende a dificultar a consolidação de um projeto pedagógico comprometido com a emancipação dos estudantes da classe popular.

Um projeto educativo que prima pela emancipação se organiza no sentido de garantir que cada estudante compreenda a realidade em que se encontra inserido e, acima de tudo, entenda a necessidade de se apropriar dos conhecimentos necessários à luta por melhores condições de vida numa sociedade de classe, que culpabiliza os indivíduos por seus fracassos. Portanto, um processo formativo emancipatório não pode prescindir da aquisição da ciência que, longe de ser abstrata e dogmática, deve se constituir como um exercício ativo de transformação do mundo socioindividual (PISTRAK, 2003). Aspecto que, em nossa óptica, precisa estar no horizonte da AIP e ser tratado nas reuniões da CPA, conselhos, planejamentos.

Entendemos que a concretização desse compromisso passa por uma organização de trabalho pedagógico que busca romper com o princípio de expropriação do trabalhador do fruto do seu trabalho, presente nas relações alienadoras a que são submetidos os sujeitos por meio das diferentes instâncias formativas, dentre elas, a escola. Dito isto, defendemos que:

> O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2003, p. 38).

De acordo com a argumentação acima, defendemos a tese de que tanto o poder público, como a gestão e os professores são fundamentais ao estabelecimento das condições necessárias ao exercício de uma prática pedagógica que concretize essa concepção de trabalho. Sendo este uma dimensão do processo de pactuação da qualidade educacional e, consequentemente, os elementos tratados nas reuniões de CPA/AIP.

Para isso, a escola deveria ser organizada de acordo com o momento histórico e educar conforme a realidade atual, referenciando-se em tudo o que vive, se desenvolve, se agrupa e contribui para a organização da vida. Ao fazer isso, ela desenvolveria seu trabalho, buscando garantir a apropriação do conhecimento, a compreensão, o entendimento e a reorganização do espaço social, e, sempre que necessário, possibilitando a transformação de tudo que não atenda às necessidades da coletividade (PISTRAK, 2003) e que dificulte a escola a desenvolver um trabalho educacional que garanta aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos e, especialmente, sua emancipação social.

Ainda na perspectiva desse autor, um projeto educativo que se coloca na luta por uma educação a favor da emancipação dos filhos da classe popular exige as seguintes qualidades "1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização" (PISTRAK, 2003, p. 41).

Para a concretização dessas qualidades, faz-se necessária a experiência do trabalho coletivo, o desempenho de diferentes funções na organização do trabalho pedagógico e a liberdade para vivenciar as funções relacionadas a esta organização por meio da participação efetiva dos estudantes na vida da escola. Por meio desta participação, os estudantes se envolvem com as questões que influenciam sua formação e participam, efetivamente, da melhoria da vida escolar. Segundo Pistrak (2003, p. 42 - 43):

> Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligada à vida dos adultos e do conjunto da sociedade.

Nessa perspectiva, teríamos uma escola que, por meio da organização do seu trabalho pedagógico, possibilitaria vivências concretas e significativas sem artificializá-las numa "escola-laboratório, que nunca teria condições de substituir a realidade palpitante da viva" (PISTRAK, 2003, p. 91).

Ainda na visão desse autor, a escola despertará o interesse dos estudantes se, além de desenvolver um trabalho produtivo, ela conseguir demonstrar e conscientizá-los

sobre a importância da compreensão científica e do desenvolvimento do trabalho social, contribuindo, assim, para a prática da vida coletiva.

O referido autor entende que a síntese entre trabalho e ciência só pode ser obtida por meio da educação pelo trabalho. Essa concepção materializa na organização do trabalho pedagógico, na superação contemplativa do trabalho, pois ela não produz valores materiais e contribui para a formação de trabalhadores medíocres, capazes de executar uma técnica específica, sem compreensão e tampouco na intervenção nas questões sociais.

Consequentemente, o objetivo central da escola é formação de pessoas/trabalhadores completos. É importante reiterar que, nesta condição, a escola organizaria seu trabalho para garantir aos estudantes uma formação básica social e técnica, bem como uma boa orientação prática na vida; possibilitaria ao aluno a transição entre escola e realidade social; o capacitaria para intervir no seu meio e para agir autonomamente, em constante relação com suas necessidades individuais e sociais, exercitando, assim, a relação "eu e os outros" (PISTRAK, 2003), sem se limitar ao treinamento dos estudantes para resolver os testes estandardizados.

Para a concretização desse objetivo, o autor afirma que a escola não pode, em hipótese alguma, se fechar ao ensino da ciência pura, do conhecimento imediato; mas deve se organizar para ensinar o que pode ser útil à formação/emancipação dos estudantes. Para isso, a escola deve ensinar,

> [...] apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças, conhecimentos que correspondam aos objetivos principais da escola (PISTRAK, 2003, p. 120).

Os professores, figuras importantes no processo formativo, devem ter boa formação teórica e política, fundamentos e condições para a realização do trabalho pedagógico, critérios para avaliar e elaborar os programas e planos escolares de acordo com a função social defendida pela coletividade da escola. Pois, numa sociedade de classe, consciente ou inconscientemente;

> [...] o corpo de professores torna-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que, subjetivamente, assuma isto de forma consciente. E mais, os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização (PISTRAK, 2003, p. 108)

Os programas de ensino, por sua vez, precisam ser compreendidos e organizados como planos de vida, englobar e conter indicações úteis sobre relação entre disciplinas de ensino e atividades manuais, ser formulados em relação direta com as necessidades da escola, garantindo, assim a autonomia da instituição e, acima de tudo, a auto-organização dos alunos. Dessa forma, "a escola, de centro de formação de crianças, transforma-se em um centro de vida infantil" (PISTRAK, 2003, p. 127), pois teria seu trabalho social articulado com o trabalho de ensino e o com a vida escolar.

Para tanto, as disciplinas precisariam ser estruturadas por complexos, deixariam de ser isoladas e independentes e passariam a ser agrupadas em torno dos principais temas de estudo. De acordo com Pistrak, o complexo, ou centro de interesse, não é método de ensino, nem técnica metodológica de constituição do programa, mas uma proposta curricular referenciada nos objetivos da escola e abordada do ponto de vista social. O principal objetivo da organização do ensino por complexos é contribuir para a compreensão da realidade atual, pois possibilita exercitar o aluno no método dialético, com base em um estudo dinâmico e não estático, abarcando os diferentes pontos de vista.

Acreditamos que um ensino elaborado na perspectiva aqui abordada contribui para possibilitar a auto-organização dos estudantes que, por meio da participação efetiva na vida da escola, realizam um trabalho significativo, além de desenvolver reflexões e ações que contribuem para a melhoria da educação.

Reafirmamos a potencialidade de projetos/políticas como a AIP resistir aos modelos hegemônicos de avaliação sistêmica, que, ao desconsideram a realidade e as necessidades dos estudantes, homogeneízam o trabalho desenvolvido pelas escolas, massificam os alunos e reproduzem uma realidade social excludente. Tal aspecto nos instiga a defender concepções formativas que, além de lutar pela garantia de uma formação sólida, não abre mão da dimensão política desta formação. Sendo assim os princípios da AIP e as concepções defendidas por Pistrak estão no horizonte de nossa defesa, pois, como sinalizamos inicialmente, eles podem nos armar para fortalecer a luta por dentro da escola estabelecida na lógica burguesa.

Em síntese, entendemos que discussões como estas, em meio às investidas de desconstrução que historicamente são feitas à educação pública, tendem a fortalecer

projetos que contrariam a lógica de formação para submissão e sinalizam para a possibilidade de construção de outra lógica educativa e formativa. Isso, por entendermos que tais projetos se comprometem de maneira indiferenciada com a qualidade da educação pública e com um princípio formativo que garante aos estudantes participar da vida da escola.

5.2. Entre o Real e o Possível: a potencialidade da auto-organização estudantil nos limites da clássica organização burguesa do trabalho pedagógico

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

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

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

Como falamos no início deste trabalho, a AIP, ao ser defendida como uma das possibilidades das unidades de ensino se reorganizarem a partir das necessidades locais, para dialogar com o poder público, buscando a qualidade social, concebeu a CPA como estratégia de relocalização da participação da comunidade, interna e externa, na consolidação desta qualidade.

Instituída pela RESOLUÇÃO SME nº 05/2008, a CPA é concebida como um espaço colegiado, interdisciplinar, representativo dos segmentos da escola, ou seja, direção,

professores, funcionários, estudantes e famílias. Entendemos que a defesa da participação, ainda que por representação, de todos os segmentos, inclusive daqueles que histórica e ideologicamente foram silenciados das ações de planejamento da vida escolar, sinaliza para uma tentativa de reconfiguração da função da educação formal.

Nas três escolas observadas, identificamos, ainda na fase de exploratória[42], ou seja, de observação dos eventos organizados pela política de AIP, a presença efetiva de estudantes nas CPAs das escolas desde o início de sua formação, o que se confirmou com as observações *in loco* (Cf. Quadro VIII).

Quadro VIII – Triangulação de participação dos estudantes na CPA/AIP.

Escolas	Categoria Participação dos Estudantes na CPA/AIP
ALFA	Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação. Diferentes estratégias utilizadas para a escolha do segmento estudantil: • 2008: escolhidos por se destacarem no envolvimento com o trabalho da escola (mais falantes, em diálogo constante com gestão e docentes). • 2009: escolhidos por sorteio e convite. • 2010: escolhidos após produção de um texto sobre as motivações para a participação • 2011: formação do conselho de alunos, escolha de representantes de sala pelo voto direto para composição do conselho e eleição no conselho dos representantes da CPA. CPA: contribuiu para modificar a participação de alunos, pois, no CE, essa participação é bem tímida. Tentativa do coletivo escolar de aperfeiçoar os mecanismos de escolha e necessidade de atender aos prazos postos pela política de AIP e garantir a representação do segmento estudantil na CPA. Aprendizagem segundo estudantes da CPA: • Ouvir ideias dos colegas: a partir da troca de ideias, adquirir mais experiências; • Aprender a participar de reuniões; Maior valorização da escola; Consciência de que não é fácil conquistar melhorias; Representação é um ato de confiança.

Continua

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

Quadro VIII – Triangulação de participação dos estudantes na CPA/AIP.

Escolas	Categoria Participação dos Estudantes na CPA/AIP
BETA	Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação: representantes de classe, dois por classe, do 6º ano ao 9º ano. **Estudantes que fazem parte da CPA:** • CPA: discussão e sugestões pra resolver problemas da escola • Consciência da CPA como instância para avaliação e resolução dos problemas da escola a partir das sugestões de seus participantes. **Encontros organizados pela política de AIP**: • Possibilitam a troca de experiências / Contribuem para o fortalecimento do segmento. **Estudantes que não fazem parte da CPA**: • Conhecimento da existência da CPA e de representantes de alunos que participam **Documentos:** • Assembleias de Classe por alunos, professores e demais segmentos - se consolidado em ações com vistas ao fortalecimento da Avaliação Institucional. OP: AIP veio somar e fortalecer a tentativa de possibilitar o envolvimento dos estudantes para além da sala de aula.
DELTA	Representação estudantil desde o início (2008) de sua formação. • 2008 e 2009: aproximadamente, 30 alunos. A cada encontro, novos estudantes se agregavam às reuniões de CPA. • 2010: aposentadoria da OP, reuniões suspensas durante quase todo 1º semestre; retomada no final do 1º semestre, com, aproximadamente, 20 alunos. Escolha dos estudantes: • 2008: participação começou como se fosse um prêmio para os alunos, foram escolhidos pela equipe gestora, em diálogo com os professores, os melhores alunos, que eram mais comprometidos e tinham maiores possibilidades para permanecer. • 2009: convidaram os representantes de classe, e eles passaram a participar e convidar outros colegas. • 2010: voltaram a convidar os bons alunos, e esses convidaram aqueles alunos que davam muito trabalho.

Continua

Quadro VIII – Triangulação de participação dos estudantes na CPA/AIP.

Escolas	Categoria Participação dos Estudantes na CPA/AIP
DELTA	• 2011: alunos constantemente convidados para participar sem nenhum critério, frequência nas reuniões passou a ser mais controlada e também a oscilar bastante, diferente do ano anterior. Concepção de CPA para os estudantes que fazem parte dela: • Espaço de fortalecimento do trabalho coletivo, • Possibilita ao estudante lutar para melhorar a escola, deixando-a mais próxima de suas necessidades e despertando neles mais vontade de frequentá-la. • Espaço de organização para defender aspectos que influenciavam o funcionamento da escola. • Discussões realizadas na CPA despertaram a necessidade de entender a escola por dentro e a vontade de criar uma comissão específica de alunos que oportunizasse a todos falar e conseguisse envolver os alunos bagunceiros que não eram valorizados pela escola. • Participação nos encontros de regulação contribuiu para o fortalecimento do segmento. CPA e Conselho de Alunos na concepção dos estudantes: • Espaço em que os alunos podem discutir e, assim, ajudar a construir uma escola de qualidade. • Espaços importantes, pois possibilitam contribuir para o fortalecimento da vida coletiva na escola. OP: participação na CPA tem ajudado a melhorar o envolvimento dos alunos e fortalecido o desejo deles de lutar por uma escola melhor. Boa parte das reuniões da CPA utilizada para discussão do problema da piscina inutilizada: • Alunos pensaram em possíveis ações para acabar com o foco de sujeira, insetos e doenças que a piscina representava. • Além de discutir o problema os estudantes, apontaram soluções, criticaram a ausência de ações e questionaram a intervenção da CPA ante o problema e as soluções levantadas.

Continua

Quadro VIII – Triangulação de participação dos estudantes na CPA/AIP.

Escolas	Categoria Participação dos Estudantes na CPA/AIP
DELTA	A escola demonstra respeito pelos alunos, e estes, por sua vez, respeitam-na, se colocam abertos ao diálogo e à participação. Boa parte das reuniões de CPA se voltou para a necessidade de melhorar a disciplina e conseguir manter os alunos dentro da escola e longe dos problemas que a circundavam (violência, drogas...). OP: profissional que, na opinião dos estudantes, por meio do incentivo favorecia a participação • Para estudantes, era uma pessoa importante na mediatização dos conflitos e na busca de soluções para eles. • Pessoa que incentiva e acreditava na capacidade dos alunos. • Ante atitudes erradas dos estudantes tentava entender e chamava para conversar. • Incentivadora da participação dos estudantes: processo formativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

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

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

Em relação às estratégias utilizadas por Alfa e Delta, entendemos que incialmente, as duas trabalharam com a mesma concepção, pois utilizaram o critério do bom aluno. Alfa manteve este critério também nos anos de 2009 (convite as mais próximos) e 2010, quando definiu a produção de um texto explicando as motivações da participação. Delta, por sua vez, tentou modificar, em 2009, escolhendo os representantes,

mas, em 2010, retomou o critério, acrescentando outro elemento que, em nossa visão foi bem complicado, “bons alunos deveriam convidar alunos problemáticos”, pois contribuiu para acentuar a competição entre os estudantes.

O destaque na concepção utilizada por essas duas escolas está relacionado a uma dimensão da avaliação que, em nossa percepção, circunda a prática pedagógica, a saber, a avaliação informal. A avaliação informal tende a definir o investimento que a escola e seus profissionais fazem nos estudantes e a relação deles com os demais colegas. Neste jogo de relações, conscientes ou não, começa a ser definido o destino dos alunos para o sucesso ou fracasso (FREITAS, 2003), para participar ou não participar, para se envolver ou não com sua formação e com a vida da escola.

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

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

Nossa opinião é que uma concepção e prática pedagógica que perseguem a emancipação dos sujeitos que frequentam a escola pública, respaldam-se na necessidade de reagirmos à clássica organização burguesa de trabalho pedagógico das escolas que, monopolizada pelas classes dominantes, se utiliza de estratégias que contribuem para homogeneizar a formação de crianças e adolescentes.

Um aspecto que, em nosso parecer tem concorrido para acentuar práticas homogeneizadora nas escolas é o fato destas se subordinarem à tirania dos exames de larga escala e se organizarem para responder aos resultados que lhes são demandados, independente dos investimentos feitos e das condições que podem contribuir ou não para

possibilitar tais resultados. Segundo Sordi, a lógica presente nestes fundamenta-se num modelo hegemônico de avaliação que,

> [...] alinha-se com uma visão empresarial, utilitarista onde o que contam são os resultados, a busca de uma eficácia baseada em indicadores quantitativos que expressam interesses técnicos em detrimento aos fatores de contexto e às condições objetivas de trabalho e de vida dos profissionais da educação e dos estudantes. Defende a neutralidade na análise do processo de produção da qualidade escolar e não fomenta valores democráticos [...]. Em nome da racionalidade instrumental o modelo se organiza de modo vertical, inflexível e produtivista. A pressão pelos resultados possibilita inúmeros vieses afetando os processos decisórios da escola e ou redes de ensino (SORDI, 2012, p. 07).

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

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

Uma formação referenciada na valorização dos estudantes na vida da escola deve, portanto, formar crianças e adolescentes para o desenvolvimento de atividades comprometidas com a valorização socioindividual. Para isso, o estudante precisa ter condições de participar como membro da coletividade, consciente de sua responsabilidade no conjunto das instâncias e pessoas também responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho na escola.

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

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

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

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

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

Auto-organização que acontece pelo exercício efetivo da vida desde a mais tenra idade, pela organização desta vida por parte das próprias crianças e adolescentes e que

"deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades" (Pistrak, 2003, p. 42). Nesta perspectiva, teríamos uma escola que, ao favorecer formalmente a participação estudantil, contribuiria politicamente para sua organização/formação. Ensaios desta organização, para além da participação na CPA, identificamos de maneira diferente, nas três escolas (Cf. Quadro IX).

Quadro IX – Triangulação das instâncias de participação estudantil na escola.

Escolas	Categoria Participação Estudantil na Escola (para além da CPA)
ALFA	Conselho de Escola: 09 alunos titulares e 09 suplentes (regulamentado pela legislação municipal). Conselho de Aluno: composto por 02 representantes de sala eleitos por seus pares. • Idealizado por um professor e acordado com a equipe gestora. • Reuniões semanais coordenadas pelo professor (objetivo principal: ensinar alunos a participar) • Iniciativa relevante, que pode ser aperfeiçoada e contribuir com a formação política dos estudantes.
BETA	Conselho de Escola: 05 alunos titulares e 05 suplentes, representantes de classe eleitos por seus pares. Assembleia de Classe: espaço onde alunos e professores discutem, encaminham e tomam decisões que têm causado conflitos e que exigem tomadas de decisões coletivas. • Possibilidade de usar o espaço para reivindicar, tentar mudar aspectos que discordam: apontar os problemas e pensar soluções para melhorar a escola. • Possibilidade de fortalecimento discente. Grêmio Estudantil: constituído em 2004, com reeleição realizada em novembro de 2009 • Concepção de grêmio como porta-voz dos alunos, para buscar melhorar algumas coisas na escola e na sala de aula;

Continua

Quadro IX – Triangulação das instâncias de participação estudantil na escola.

Escolas	Categoria Participação Estudantil na Escola (para além da CPA)
BETA	• Chapa eleita conforme prevê o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais; • Ações voltadas para a realização de passeios e mudanças no espaço físico da escola; • Consciência, por parte do presidente, do que é a CPA, da participação dos representantes de sala. Documentos da escola (PP, Documento Assembleia de Classe): preocupação com a formação política dos estudantes. • Evidenciam a necessidade de a escola possibilitar a vivência da cidadania para os diferentes estudantes que a constituem • Assembleia de Classe: alunos têm a possibilidade de fazer, por escrito, uma avaliação de aspectos do cotidiano da escola que eles podem elogiar, criticar, sugerir melhorias ou apresentar dúvidas relacionadas a algum aspecto não compreendido. • Surgiu da necessidade da Escola solucionar problemas do cotidiano e reafirmar as orientações do Projeto Pedagógico (eixo norteador o tema "Cultura de Paz"). OP: participação das crianças na escola anterior à implantação da política de AIP e formação de CPA. • Participação: elemento de qualificação da escola, mas não se limitava ao âmbito da escola.

Continua

Quadro IX – Triangulação das instâncias de participação estudantil na escola.

Escolas	Categoria Participação Estudantil na Escola (para além da CPA)
DELTA	Conselho da Escola: 05 alunos titulares e 05 suplentes. Estudantes se organizaram para além do espaço da CPA e montaram o conselho de alunos. Conselho de Alunos: • Intensidade como foram estimulados e convocados pela OP, ao longo dos anos de 2008 e 2009, para participar das reuniões de CPA despertou o desejo de se organizarem. • Espaço próprio de discussão das questões que, na opinião os estudantes, não era possível tratar na frente dos adultos. • Anuska e Norberto, membros da CPA, sentiram necessidade, convidaram outros membros da CPA, e estes, por sua vez, chamaram outros colegas, e assim foi constituído o conselho e definida a presidência. • Necessidade atrelada à dificuldade, ao medo e à insegurança dos estudantes de se posicionarem na frente dos professores e demais profissionais da escola. • Não nasceu diretamente atrelado a um projeto de um profissional, emergiu da vontade dos próprios estudantes, incentivados pelas reflexões realizadas com a OP, de que era necessário um espaço de discussão dos problemas. • Espaço que fosse capaz de contribuir, pelo viés dos estudantes, com a melhoria da escola, princípio máximo da AIP e orientador das reuniões da CPA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

Além da CPA, as três escolas observadas contam com a participação formal (LIMA, 2001) de estudantes no Conselho da Escola. De acordo com os dados coletados, constatamos que, nas três escolas, esta participação não passava do atendimento a uma exigência burocrática de representação deste segmento, pois, segundo os próprios estudantes, era só pra falar que tinha, era burocrática, já que a fala deles não era considerada (Registro em Diário de Campo, 2010).

Falamos, inicialmente, que a participação não acontece espontaneamente entre os seres humanos (GOHN, 2001; DIAZ BORDENAVE, 1983). Em relação à educação

escolar, isto não é diferente a ponto do poder de "participação" e, consequentemente, decisão se concentrar nas mãos da gestão, cabendo aos demais segmentos seu cumprimento (LIMA, 2001).

Por isso, iniciativas que contrariam essa concepção vertical e unilateral de participação merecem ser compreendidas e divulgadas, pois, em princípio, já contrariam a hierarquização das discussões presente na clássica organização burguesa de trabalho pedagógico das escolas.

A Emef Alfa evidenciou, em sua prática, mesmo com os limites já apresentados na análise de sua realidade, certa preocupação em possibilitar uma formação política e, naturalmente, o fortalecimento da participação estudantil na vida da escola. Para isso, um dos professores idealizou o conselho de alunos, com o objetivo de capacitar os estudantes para que desenvolvessem o senso crítico e agissem conscientemente (SANTOS, 2010, s/p.).

Um dos aspectos positivos nesse projeto refere-se ao desejo de romper com a lógica hierárquica e centralizadora de tomada de decisão e com a apatia dos estudantes em seu processo formativo. Outro aspecto também positivo foi a intencionalidade em melhorar a escolha dos representantes de alunos para compor a CPA, tendo em vista que, inicialmente, ela se pautou em critérios que priorizaram a avaliação informal.

É importante reiterar que, num contexto de organização escolar ideologicamente comprometida, com a manutenção da lógica social burguesa, exploração de uns sobre outros, indícios de organização que defendem princípios e propostas de formação política e autônoma contribuem para tirar o estudante da mera condição de cliente e o colocam na posição de sujeito da aprendizagem e de seu processo formativo (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

A Emef Beta, além da representação de alunos na CPA, conta com outras iniciativas que, potencialmente, colaboram para o envolvimento dos estudantes na vida da escola, a saber, as Assembleias de Classe e o Grêmio. Apontamos, no estudo da realidade desta Emef, aspectos que consideramos positivos e também os limites presentes nessas organizações participativas, porém retomaremos a análise no sentido de evidenciar, aqui, a possibilidade da escola se fortalecer e continuar resistindo propositivamente na

consolidação de práticas formativas que concorram para o exercício da cidadania (GANZELI, 2011).

Constatamos, com base na análise de documentos como o PP, a Ata das Assembleias de Classe e na entrevista realizada com a OP, uma preocupação dessa Emef com a organização de instâncias que favorecessem o exercício da participação e o fortalecimento da voz dos diferentes sujeitos, anterior à institucionalização da AIP/CPA. Segundo a OP a AIP, consequentemente, a organização da CPA e o incentivo à participação dos estudantes contribuiram para o fortalecimento da cultura da participação estudantil já presente na escola.

Consideramos relevante a documentação e o incentivo, por parte da escola, de iniciativas como a Assembleia de Classe e o Grêmio, ainda que a observação tenha evidenciado limites em sua materialização. Isto, por entendermos que elas carregam princípios de formação política dos estudantes, da organização do trabalho pedagógico comprometida com a vivência da cidadania, da formação baseada no princípio da autonomia e da auto-organização estudantil.

Em tese, o exercício dessas práticas, quando constitui de fato aspecto orgânico da escola e da concepção dos profissionais que concretizam o trabalho na instituição, tende a consolidar ações com vistas ao fortalecimento da Avaliação Institucional e, coerentemente, da democratização das relações estabelecidas na escola (PARO, 2008).

Na Emef Delta, em meio a uma cultura autoritária, cerceadora e meritocrática de participação e a condições de vida bem complexas, os representantes de alunos na CPA organizaram o conselho de alunos com o desejo de discutir questões relacionadas à vida da escola, que, na opinião deles, nem sempre era possível na presença dos adultos. Vale ressaltar que o motivador inicial deste conselho estava intimamente associado ao princípio defendido pela AIP, ou seja, estimular todos os segmentos a se comprometerem com a qualificação da educação/escola.

A iniciativa dos estudantes, nessa unidade de ensino, sinaliza, ainda que de maneira tênue, para o princípio da auto-organização. Na concepção de Pistrak (2003), a auto-organização se materializa numa participação por meio da organização de coletivos de crianças e jovens de acordo com a idade em que se encontram. Ela se orienta pela

necessidade posta pelo contexto e se manifesta de maneira coletiva, autônoma, criativa e ativa.

Nesse aspecto, a participação na vida da escola assume, aos olhos dos estudantes, sua plena justificação e importância, quando eles compreendem os problemas presentes na prática pedagógica e social e se mobilizam no sentido de discutir e buscar alternativas para a sua resolução.

Ainda na concepção desse autor, essa auto-organização, diferentemente da concebida pela escola burguesa, não se baseia na "autoridade e absolutismo vindos de cima para baixo (ou estabelecidos de uma forma qualquer)" (PISTRAK, 2003, p. 170). Nesse entendimento, ela não é externa à vontade dos estudantes, não é fruto da necessidade imediata do professor ou da determinação da escola sem o envolvimento dos estudantes, mas tem sua origem quando os sujeitos dessa auto-organização compreendem a "necessidade, na prática de uma determinada ação" (PISTRAK, 2003, p.180).

Acreditamos que as necessidades postas pela prática contribuem para que os seres humanos se organizem, pois "[...] quando estão *unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos*" (PISTRAK, 2003, p. 177. Grifos do autor), eles tendem a formar coletivos e lutar para a melhoria das condições do lugar/grupo em que vivem.

> A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização (PISTRAK, 2003, p. 178).

Ainda na percepção desse autor, a escola não pode ficar alheia à iniciativa de auto-organização dos estudantes. Assim,

> Se quisermos criar na escola um coletivo infantil, seremos obrigados a desenvolver estes interesses entre as crianças, inspirando-lhes interesses novos. [...] A escola só permitirá um amplo desenvolvimento e uma coesão íntima do coletivo das crianças no momento em que for o lugar (e o centro) da vida infantil, e não apenas o lugar de sua formação (PISTRAK, 2003, p. 177).

Aspecto que, em nossa visão, o princípio da AIP, qual seja, garantir a participação de todos os segmentos na composição da CPA e, por conseguinte, do processo de qualificação da escola, contribui para desenvolver.

O autor segue sua análise, afirmando que “do ponto de vista do professor e da escola é preciso distinguir dois tipos de auto-organização” (PISTRAK, 2003, p. 178). Assim, ele nos alerta que a concepção da função social presente na escola tende a referendar a auto-organização, ou seja, a organização de coletivos estudantis, podendo acontecer na perspectiva defendida pela burguesia (autoritário, vertical, para assegurar a manutenção de sua lógica) ou na perspectiva emancipatória, de conscientização de seus sujeitos e de responsabilização participativa.

Nessa percepção, consideramos relevante que as unidades de ensino comprometidas com o desenvolvimento da AIP tenham elementos para se avaliarem no sentido de identificar como têm possibilitado a organização estudantil e o desenvolvimento de sua função formativa, pois a simples manutenção dos estudantes em espaços participativos não garante a participação para a emancipação.

Para isso, a escola precisaria contribuir para desenvolver nos estudantes a habilidade de trabalhar coletivamente, em que eles se organizariam a partir das formas de autodireção “de maneira que, se possível, toda criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção, os quais (órgãos) não devem manter prazos de mandato muito longos” (PISTRAK, 2009, p. 126).

Além disso, seria imprescindível desenvolver a habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa, o que demandaria de cada estudantes a passagem “por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas” (PISTRAK, 2009, p. 126). Finalmente, seria necessário o desenvolvimento da criatividade organizativa, entendendo que “elementos desta criatividade podem ser desenvolvidos nas crianças apenas em condições suficientes de liberdade e iniciativa nas questões organizativas” (PISTRAK, 2009, p. 126).

Nessa óptica, se quisermos de fato lutar por projetos comprometidos com emancipação dos estudantes, precisamos desvelar os obstáculos presentes na realidade e que dificultam a participação efetiva destes sujeitos em seu processo formativo. Aspecto este que analisaremos a seguir.

O quadro X, traz o resumo dos elementos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola e da CPA, ajudando-nos a compreender aspectos que podem se constituir como obstáculos à concretização de políticas e projetos educacionais comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Sabemos que qualidade tem sido um vocábulo evocado por diferentes concepções e, no caso da educação, nas duas últimas décadas, ela se materializou em políticas regulatórias, tendo a avaliação como a peça chave para evidenciar tal qualidade. Nesse aspecto, reafirmamos que a AIP se constitui como uma alternativa de consolidar a qualificação da escola pública num contexto em que tem sido demanda da escola a produção de qualidade pelo viés mercadológico.

Entendemos que a AIP, em seus princípios, evidencia o compromisso com esta educação, quando defende processos participativos possibilitadores da inclusão e do comprometimento de diferentes sujeitos sociais com os problemas da escola pública, bem como com as possíveis soluções. Nesse sentido, compreender os empecilhos a esta participação pode ser uma das alternativas de desvelar a lógica que dificulta a consolidação de uma escola pública de qualidade e, também, de resistir propositivamente na luta por esta qualidade.

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
ALFA	Na OTP da escola: • CE e CPA: alunos indicados pelos docentes e equipe gestora (critério - os mais envolvidos com a atividade extraclasse e com as questões relacionadas à escola). • Escolha da representação sem a discussão com os demais alunos e pautada pelo critério da proximidade (profissionais da escola e dos valores por ela defendidos). • Estudantes da CPA: modelos a serem seguidos pelos demais colegas.

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
ALFA	• Exigência posta aos alunos representantes da CPA de se constituírem como bons exemplos carregam e induzem a um conceito de participação dirigida ou manipulada. • Intervenções disciplinadoras (reprimendas verbais e abordagens pouco cordiais) por parte de funcionárias: compreendidas pelos estudantes como desrespeito. Representantes de sala no CE e CPA: descrença em relação à participação • Participação burocrática, quando acontecia de fazerem uso da palavra, a fala não era considerada. Estudantes da CPA: • Dificuldade de se fazerem representar frente aos seus colegas • Questões discutidas na CPA são apresentadas apenas para os amigos, pois demais colegas não se interessam. • Concepção que representa a escola e não os colegas. Estudantes que não fazem parte da CPA: • Desconhecimento de instâncias como Conselho e CPA na escola • Desconhecimento do que é CPA e da representação estudantil nessa instância • Reconhecimento da importância de um espaço em que os estudantes participam e desconhecimento da CPA e do Conselho como instâncias possibilitadoras dessa participação • Conhecimento da CPA e crítica à limitação da participação estudantil por representação • Importância da existência de uma instância de discussão própria dos estudantes • Conhecimento da existência da CPA, mas pouco conhecimento de seu funcionamento.

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
ALFA	Profissionais da escola: • Desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo: concepção tradicional de educação que desconsiderado a possibilidade do aluno contribuir com o processo ensino-aprendizagem. • Participação dos alunos em órgãos colegiados burocrática: para atender a legislação, mas suas ideias não influenciam o dia a dia da escola. • Aluno não participa das questões relacionadas à escola não é porque ele não sabe, mas porque os adultos não possibilitam. • Consciência de que os estudantes têm elementos para avaliar o processo ensino-aprendizagem e cautela da gestão em possibilitar esta avaliação. Conselho de Alunos: • Didatização do processo • Necessidade da escola ensinar corretamente como participar • Centralidade no professor ao direcionar a forma como deve acontecer a participação Concepção de representação/participação: • Concepção tarefeira de representação/participação: ajudante do professor para carregar e pegar materiais, dar recados. • Falta de clareza do papel do representante: voto por obrigação ou por amizade. • Representante para delatar os erros dos colegas. • Representante na CPA sem relação com colegas, não representa a sala. • Representante – participação burocrática, sem sentido: só para dizer que existe, sem voz no conselho. • Representante – bom aluno: boas notas, responsável, amigo de todos. • Participação: separada da materialidade da vida e fechada em metodologias diretivas e fragmentadas.

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
BETA	Na OTP da escola • Escolha de representante direcionada pela professora para garantir participação de estudantes que não são bagunceiros. • Ideia predominante: representante como delator, alguém que entrega os colegas quando fazem algo errado. • Representante: bom exemplo a ser seguido. • Silenciamento de uma manifestação estudantil (rebelião de alunos): cerceada pela ameaça de suspensão por parte da direção. CPA em 2010: participação do segmento estudantil não foi expressiva, em algumas reuniões, não esteve presente. • O atendimento a uma reivindicação do adulto (horário da reunião) prejudicou a participação dos estudantes. • Reuniões aconteceram no horário de aula. Estudantes da CPA: • Falta de sentido nas reuniões de CPA da escola e dos encontros organizados pela política de AIP • Vergonha de falar nas reuniões frente aos professores • Dificuldades de representação/discussão com colegas • Dificuldades de representação: desvalorização das ideias pela escola e desinteresse dos colegas • Desinteresse dos estudantes em participar relacionado ao desinteresse dos professores pelas questões da escola Professores e alunos: não se preocupam com as questões da escola, professores não se interessam em participar, e isso repercute na forma como os estudantes se envolvem/participam da vida da escola. Estudantes que não fazem parte da CPA: • Crítica à participação por representação • Crítica ao papel do representante: não funciona, não participa das reuniões de CPA, serve para ajudar/carregar trabalhos para o professor, olhar a sala.

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
BETA	Assembleia da Classe: • Descrença na maneira como tem funcionado: apenas levantar os problemas sem perspectivas de mudança. • Forma como funciona a Assembleia e, por não vislumbrarem mudanças, alunos não se envolvem como deveriam. Grêmio: • Dificuldades de funcionamento do grêmio em virtude das atividades do projeto (monitoria de recreio para alunos menores); • Não participação de muitos membros eleitos: apesar de montado em 2010, não funcionou por desentendimento de seus membros; • Não envolvimento/diálogo com a CPA por falta de abertura. Presença da avaliação informal na organização da sala de aula: fazer o passeio só com a sala mais comportada Professores e registros das Assembleias sobre a participação dos estudantes na vida da escola: • Não vale a pena insistir, pois o aluno não se interessa, faz bagunça e perde a oportunidade de discutir coisas importantes; • Escola já tem uma organização definida, e a participação dos alunos não interfere na vida dela; • Participação só é possível quando o aluno crescer, pois agora ele nem sabe por que vai a escola, e Assembleia é uma tentativa de diálogo com o aluno que não funciona visto que a própria escola considera insignificante.
DELTA	Na OTP da escola/CPA: • Pouco envolvimento/participação dos profissionais com a CPA/AIP. • Dificuldade da escola em contribuir com a vivência de práticas formativas possibilitadoras de uma participação ativa. • Didatização da participação: dar caderno e ensinar a fazer ata. CPA: criou e institucionalizou o concurso “Sala Nota Dez” • Premiar a classe que melhor desempenho tivesse no trimestre.

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

Escolas	Categoria Empecilhos à Participação Estudantil na OTP da Escola e na CPA
DELTA	• Avaliava-se a disciplina, o respeito ao outro nos diferentes ambientes e as melhores notas. • Final do trimestre, a classe teria o reconhecimento da coletividade e seria premiada com atividades extraescolares. • Prática tradicional e meritocrática de premiação (estrelas, passeios) para quem conseguisse manter o bom comportamento. Contradição entre tentativa de instigar os estudantes para participarem e se organizarem para ajudar a resolver o problema da indisciplina e a imposição, por parte da diretora, de uma participação tutelada (produção de consenso para resolução de problemas). • Diretora, membro nato da CPA na escola, porém não se envolveu com o processo. Para resolver problema da indisciplina, instituiu o agente secreto, o policiamento do comportamento de uns alunos com outros. Na concepção dos estudantes: • Permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher a participação "professores não dão espaço para falar". • Dicotomia entre representante de sala e representante de aluno na CPA contribuiu para uma falta de sentido do papel do representante de sala. Concepção e prática sobre participação do aluno na CPA, representante de sala e representação: • Participação do aluno na CPA anulou parte do trabalho do representante de sala (participação em reuniões com a direção e dar recados sobre o que foi discutido). • Representante de sala: participação tarefeira (buscar material para o professor, organizar as cadeiras, arrumar a sala quando está bagunçada, olhar a sala na ausência do professor e anotar (delatar) quem conversa/desobedece). • Representante: bom modelo a ser seguido, os escolhidos não servem para representar porque fazem bagunça. • Representar: fazer a sala ficar melhor, ainda que com ameaças, para ganhar premiação (passeio).

Continua

Quadro X – Triangulação dos aspectos que dificultam a participação dos estudantes na organização de trabalho da escola.

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

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

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

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

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

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

- Desvalorização e descrença na participação por parte de profissionais e estudantes como possibilidade de contribuir com as mudanças na escola.
- Permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher a participação estudantil: silenciamento, autoritarismo, desrespeito.
- Prática pedagógica da escola: preparação para a vida - separada da materialidade da vida e fechada em metodologias diretivas e fragmentadas, inclusive, de participação.
- Forte presença da avaliação informal: comparações, práticas tradicionais e meritocráticas.
- Desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo.

Olhando para esses aspectos, podemos afirmar que a lógica ainda presente nas escolas observados constitui empecilho à concretização da política de AIP. De acordo com o documento que norteou sua implementação, os princípios básicos deste modelo de avaliação são "a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007a, p. 04).

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

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

Todavia a presença de projetos como esse em escolas com concepções e práticas como as apresentadas no decorrer deste estudo, contribui para instaurar, na escola,

a contradição entre a naturalização (GENTILI, 2005; FREITAS, 2005a) de uma organização que, historicamente, colaborou para acentuar a diferença entre escolas de ricos e de pobres e a necessidade de resistir propositivamente e garantir aos estudantes das escolas públicas, inclusive aos da periferia, a emancipação educacional e social.

Para isso, faz-se necessária uma transformação das concepções e práticas de organização de trabalho da escola, pois, só assim, a realidade atual, ou seja, "tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se" (PISTRAK, 2009, p. 117) fará sentido tanto para os educadores como para os educandos envolvidos neste processo.

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

Assim, a escola teria elementos para romper com concepções artificiais, desenvolveria uma prática pedagógica referenciada na vida concreta de seus sujeitos e garantiria, efetivamente, a participação de todos os segmentos, inclusive dos estudantes, pois "a questão da auto-organização (autodireção) está ligada de forma estreita com a questão da atualidade" (PISTRAK, 2009, p. 125).

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

Neste sentido, as escolas ante as exigências de atender às demandas impostas pelo poder público, quais sejam, demonstrar índices que comprovem a qualidade do trabalho desenvolvido, tendem a: desconsiderar a realidade em que se encontram inseridas; criar estratégias pedagógicas para alcançar os resultados demandados pelas políticas de avaliação externa; artificializar a prática pedagógica, bem como a formação dos estudantes.

Contudo, se quisermos de fato lutar por uma escola educadora dos filhos da classe popular, precisamos resistir propositivamente à lógica burguesa de formação presente na organização de trabalho de nossas escolas e nos conscientizarmos da importância de todos no processo formativo.

Acreditamos que, sem a consciência dos profissionais da educação de que a participação dos estudantes, como a reclamada pela política de AIP, "não apenas subordinam-se a determinados pilares solidificados da escola, mas influenciam ativamente no seu crescimento, desenvolvimento, mudança" (PISTRAK, 2009, p. 131), fica difícil romper com a hierarquização das relações e a naturalização da desigualdade presente na organização das escolas.

"Nem por um minuto pensamos que a criança tudo possa fazer por si mesma, que nas questões da autodireção o professor não deva jogar nenhum papel" (PISTRAK, 2009, p. 128). Acreditamos que tanto o professor como os demais responsáveis pela formação dos estudantes devem, no processo educativo, "dirigir as crianças, mas não tutelá-las exageradamente" (PISTRAK, 2009, p. 128).

Por conseguinte, o processo formativo dos estudantes, embasado no princípio da participação, contribui para o desenvolvimento de uma formação social que se distingue pela negação da submissão às ideias estabelecidas e impostas, pois entende que "somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa" (PISTRAK, 2009, p. 131). Atividade esta que não pode se limitar à representação, mas precisa encontrar alternativas de envolver um maior número possível de sujeitos.

Existe, portanto, uma relação importante entre formação, participação e auto-organização, pois "é impossível imaginar-se na escola uma autodireção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar" (PISTRAK, 2009, p. 129). Para isso, os profissionais da educação,

> [...] sobre influência da crítica jovem e recente, diretamente das crianças interessadas, inevitavelmente vai renovar e melhorar seus métodos de trabalho escolar; com isso, sob a influência das crianças, irá mais frequentemente e detalhadamente submeter à revisão o conteúdo do material educativo, afastar o ultrapassado e introduzir o novo, o vivo (PISTRAK, 2009, p. 130).

Aspectos esses presentes na política de AIP e defendidos por nós ao longo das reflexões aqui realizadas. Não queremos, com isso, afirmar que a AIP é a solução que faltava para as escolas melhorarem seu trabalho nem tampouco que ela seja a única possibilidade para os segmentos entenderem o papel de cada um e de todos no processo educacional.

Todavia reafirmamos a necessidade de sermos "*intransigentes com relação ao direito das crianças ao aprendizado"* (FREITAS, et al., 2009, p.38). Neste contexto, a defesa por projetos como a AIP evidenciam a tentativa de "construir possibilidades superadoras dos limites encontrados na atual forma de organização da escola" (FREITAS, et. al., 2009, p. 38) e, principalmente, a opção ético-política de nos colocarmos na luta pela consolidação de uma escola pública referenciada num projeto educativo emancipatório.

Isto, por entendermos que a AIP, ao defender o envolvimento de segmentos historicamente não valorizados na organização do trabalho pedagógico da escola, como é o caso dos estudantes, propicia aprendizagens da participação e, ao concebê-los como sujeitos de seu processo formativo, pode potencializar o desenvolvimento de sua auto-organização.

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

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

Diante do exposto, consideramos que haja razões para defendermos a experiência aqui analisada e reafirmarmos a necessidade de continuarmos resistindo propositivamente ante a naturalização da concepção ainda dominante de estudante como

"«produto» do trabalho dos professores e da actividade da escola" (BARROSO, 1996b, p. 11).

Acreditamos que, se o objetivo principal da AIP tem sido a promoção e garantia de todos os segmentos da aprendizagem da participação com vistas a uma educação que prima pela emancipação social, neste sentido, cada encontro organizado pela agenda da AIP, cada reunião de CPA, cada espaço/tempo que possibilitou aos estudantes a reflexão e, principalmente, a compreensão de que é necessário se manterem "envolvidos nessa luta que denominamos como pacto em defesa da qualidade da escola pública de Campinas" (Folder/Encontro de CPA 2009).

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

Limites para efetivação dessa formação, ainda esbarramos em muitos. Todavia precisamos continuar resistindo propositivamente, para, assim, encontrar possibilidades a esta formação. Eis as reflexões que pretendemos tecer nas considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu coração está aos pulos!
Quantas vezes minha esperança será posta à prova?
Por quantas provas terá ela que passar?
[...] É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz.
[...] Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear: mais honesta ainda vou ficar.
Só de sacanagem!
Dirão: "Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo o mundo rouba" e eu vou dizer: Não importa, será esse o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez.
[...] Dirão: "É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal".
Eu direi: Não admito, minha esperança é imortal.
Eu repito, ouviram? IMORTAL!
Sei que não dá para mudar o começo mas, se a gente quiser, vai dá para mudar o final!

(Só de Sacanagem/Elisa Lucinda)

Ao finalizar este trabalho com a produção da síntese das aprendizagens construídas ao longo das reflexões aqui realizadas, rememoramos o início do doutorado: a fase de releitura e reorganização do projeto; as muitas dúvidas que teimavam em nos acompanhar em cada leitura efetuada e em cada evento observado e, principalmente, o questionamento das pessoas ante o desafio que nos colocamos de compreender como acontecia a participação dos estudantes no processo de qualificação da escola pública, em escolas reguladas por políticas democráticas, especificamente, a AIP.

Questionamentos que se manifestaram da seguinte forma: mas acontece participação de aluno na escola? Você não está desenvolvendo um estudo que já tem

resposta, já que todos sabem que, na escola, ao aluno compete estudar? O que a escola pode aprender com os estudantes? O máximo que os estudantes vão dizer não é que gostam ou não da escola? O que mais tem esperança de ouvir? E, sobretudo, em que este estudo vai contribuir para a melhoria da educação pública?

Mas não é este o desejo de quem inicia um processo formativo como o doutorado? Desenvolver um estudo que contribua para, no mínimo, ampliar o debate sobre o tema abordado? Não estávamos, como indagaram muitos, em busca do óbvio? O que têm a dizer esses alunos que poderia fazer diferença nos processos de discussão sobre a melhoria da escola? Neste momento, deparamos-nos com os registros realizados por ocasião do 1ª Encontro de Estudantes das CPAs, que aconteceu em agosto de 2008, em que duas meninas, ao serem entrevistadas, fizeram a seguinte observação sobre a boa escola e sua participação na CPA, tendo em vista a construção da escola de qualidade:

> Uma boa escola tem que ter professores bons. Que a gente saia da escola aprendendo. Que não é só os diretores, os professores que tomam atitude, agora a gente percebeu, entrando na CPA, que a nossa opinião também vale.
> (*Carmina e Augustine* – 1ª Encontro de Estudantes, CPA, Agosto 2008).

Em outro encontro, uma aluna, ao falar como tem percebido o papel do estudante e como vinha participando do processo de AIP, destacou a necessidade de ampliar o envolvimento do segmento estudantil e a possibilidade de eles conhecerem "a escola por dentro". Assim se expressou:

> Estamos cada vez mais convidando novos alunos, principalmente os que chegam no 6º ano, para ver se eles se interessam por discutir/entender a escola por dentro, para assim resolver os problemas. *(Anuska,* Encontro Setorial de CPA, NAED Azul, 19/08/2009).

Ante estes posicionamentos concordamos com MacBeath (2005), pois acreditamos que, sem a participação dos alunos sobre a qualidade do ensino e sem o diálogo destes com gestores, professores, funcionários e famílias, as escolas dificilmente se avaliarão de forma profícua. Ainda na concepção desse autor "[...] a apreciação dos alunos, talvez não para cada professor individualmente, mas sobre a qualidade global do ensino é um contributo válido e importante para o processo de avaliação" (MACBEATH, et al., 2005, p. 152).

A primeira questão que tem suscitado nossas interrrogações e que apareceu ao longo da pesquisa foi sobre a qualidade. Que qualidade defendemos, quando afirmamos que precisamos lutar pela melhoria da escola pública? Qualidade, termo contextualizado historicamente, socialmente importante e permeado por diferentes concepções. Por isso, trazer para o debate uma política de avaliação que convoca todos os segmentos, do poder público aos estudantes e suas famílias, a se pactuarem pela qualidade da escola pública é se posicionar por um projeto se sociedade.

O que queremos quando defendemos que a escola precisa ensinar com qualidade? Defendemos uma política que tem como fim a premiação para diretores e professores, que, mediante o desempenho dos estudantes, mostram que conseguiram alcançar os índices e, por isso, suas escolas são definidas como de qualidade? Ou precisamos de melhores condições de trabalho, de salários dignos e de profissionais comprometidos com o desenvolvimento de um projeto pedagógico, que se organize para ensinar e formar os estudantes numa perspectiva de emancipação social?

Queremos estudantes que consigam responder bem às questões dos testes nas avaliações em larga escala, elevando, consequentemente, os índices das escolas, ou queremos que os estudantes, além de se apropriem de fato dos conhecimentos científicos sob o domínio da escola, saibam pensar, compreender o mundo em que vivem, entender suas amarras sociais e, assim, se organizem por melhores condições de estudo, formação e vida?

Acreditamos que precisamos discutir ou rediscutir, em cada unidade de ensino, questões que fortaleçam a luta por um ensino público diferente do que temos vivenciado ao longo de nossa história educacional e, para isso, é necessário que saibamos o que queremos para a formação das novas gerações, o que elas pensam sobre este processo e, especialmente, como podem contribuir para melhorá-lo.

Em uma sociedade de princípios excludentes, lutar e defender o direito dos estudantes da escola pública aprenderem com qualidade e se formarem na perspectiva da

emancipação social, muitas vezes, soa como "*utopia*" perante a lógica meritocrática que norteia políticas de avaliação sistêmica e práticas educacionais neoliberais.

Essa lógica meritocrática, presente nas avaliações sistêmicas, implementadas pelo governo nos últimos 20 anos, tem regulado a escola de forma a provocar, em seus profissionais, o distanciamento da reflexão sobre o seu papel ante a formação dos estudantes, em direção à busca obsessiva dos índices que definem se a escola é ou não de qualidade.

De certa forma, essa lógica avaliativa tem contribuído para disseminar uma concepção meritocrática de qualidade e naturalizado (GENTILI, 2005; FREITAS 2005a), como única forma de participar deste processo, a ação de responder às questões que são pautadas externamente à escola, pelas políticas apresentadas, de um modo desinteressado, mostrando bons resultados, independente das condições em que são produzidos. Acreditamos que a busca obsessiva de índices contribui para definir, de fora pra dentro, um padrão de qualidade que contraria a luta por uma educação socialmente referenciada.

Essa vertente ancora-se num mecanismo de indução da melhoria da escola via premiação, castigo ou exposição pública dos resultados, desempenhando os sistemas de avaliação importante papel. Nesta lógica de gestão, os sistemas de avaliação passaram, nas últimas duas décadas, a alinhar, modelar e expressar o produto necessário a ser perseguido pelas redes de ensino e suas respectivas escolas, desempenhando, assim, grande poder de indução.

No Brasil, o ápice desse processo foi a criação do IDEB. Adquirindo cada vez mais visibilidade, este indicador tem se tornando um modelador dos resultados desejáveis da educação brasileira e o elemento definidor das políticas que induzem o comportamento das redes para melhorar o IDEB, por meio da melhoria da proficiência das crianças e adolescentes, principalmente em matemática e linguagem.

Concordamos que os estudantes precisam melhorar sua proficiência em matemática, em linguagem. Também concordamos que a reprovação na escola precisaria

diminuir. Entretanto, qualidade restrita ao alcance de um indicador, em nossa concepção, é limitada, perigosa e pode induzir comportamentos danosos. Dentre eles, destaca-se a redução dos objetivos educacionais em que a ação da escola se concentra na busca da melhoria das proficiências em linguagem, matemática e de melhoria do fluxo, por meio do IDEB, ocasionando o ranqueamento entre melhores e piores escolas.

Essa lógica meritocrática, presente nas políticas de avaliação sistêmica, tende a intensificar a desigualdade, pois, se escolas com melhores IDEBs são premiadas e as piores punidas, consequentemente, entre realidades educacionais, muitas vezes, já desiguais aumenta-se o "apartheid educacional" (GENTILI, 2005, p. 41).

Com isso, escolas que desenvolvem seu trabalho em condições adversas são exigidas e obrigadas, independe da realidade, a demonstrar um padrão específico de qualidade. Padrão este definido por testes estandardizados e que impõe às instituições educacionais uma *accountability*, ou seja, a prestação de contas objetiva, imparcial, exata, rigorosa e quantificável dos resultados almejados.

Nessa lógica, os sistemas de ensino, as escolas, os professores, os estudantes são responsabilizados pelos resultados obtidos, independente das condições concretas de produção destes. Ainda nessa lógica, a responsabilização individual e autoritária encontra-se intimamente associada à noção de meritocracia e se concretiza por meio da avaliação, que, ao induzir a competição e a classificação, valores presentes na sociedade capitalista, contribui para acentuar as desigualdades sociais.

A ideia do mérito, presente na sociedade capitalista em seu todo, defende como natural o fato de as pessoas serem diferentes e, por isso, terem ganhos econômicos e culturais também diferentes, maior ou menor ascensão social em função do seu esforço e da sua capacidade, ou seja, do seu mérito. Quando políticas avaliativas definem qualidade pelo alcance de um índice e induzem as escolas a perseguir, obsessivamente, este índice para, assim, não serem penalizadas nem culpabilizadas, elas colaboram para acentuar no âmbito da escola a naturalização de desigualdades educacionais e sociais.

Se cada turma é uma turma, se cada escola é uma escola, se cada sistema é um sistema, então, como aceitar passivamente a lógica perversa de qualidade imposta pelas políticas de avaliação? O que isto tem provocado nos profissionais da escola? Quem mais perde neste processo?

Do ponto de vista político, temos um debate em torno da questão da avaliação, ao mesmo tempo, necessário e complexo para ser feito, pois está intimamente relacionado à questão da qualidade educacional, e esta, por sua vez, se compromete com a defesa de um projeto de sociedade que pode acentuar ou não as desigualdades socioeducativas.

Temos o desafio de criar alternativas de qualidade, que expressem uma concepção de educação capaz de fazer a polarização com essa lógica simplificadora, restrita ao viés mercadológico presente nas políticas de avaliação sistêmica. Assim, nesse contexto em que a regulação vertical e autoritária tem incidido fortemente sobre escolas, redes e sistemas de ensino, precisamos construir uma contrarregulação (FREITAS, 2005) e, assim, implementar processos em que a ideia de indução da mudança se efetive por meio da participação do poder público e dos sujeitos locais da escola.

Nesse sentido, a experiência de AIP, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Campinas, constitui um exercício de contrarregulação, que encerra elementos essenciais para se pensar uma alternativa via avaliação de sistema que incorpore ideias importantes para serem colocadas na mesa de negociação, em prol da qualidade educacional, e que não estão presentes nos modelos hegemônicos.

A AIP é um modelo de construção coletiva participativa, que tem como princípio a ideia de que a mudança é uma construção local, e não uma transferência de padrões e normas de um centro gestor para a periferia, aqui entendida como as escolas. Por isso, a mudança não pode acontecer por treinamento, nem tampouco exportada de países cujas redes educacionais sejam consideradas mais desenvolvidas. Assim, a qualidade educacional tende a se concretizar, se as ideias forem apropriadas pelos sujeitos envolvidos com o processo, ou seja, se for construída localmente com as restrições e possibilitadores próprios de cada realidade.

Para isso, a AIP defende o princípio de que, para se concretizar a mudança na escola, em prol de sua melhoria e do desenvolvimento pleno dos estudantes, faz-se necessário reunir todos os responsáveis: famílias, alunos, funcionários, professores, gestores e poder público, para analisar a realidade, identificar seus problemas, qualificá-los, debater, pensar alternativas. Enfim, reunir todos os envolvidos para, assim, promover o debate e a apropriação local de quais são os problemas centrais da realidade educacional e suas possíveis melhorias.

É importante destacar que, ao invés de trabalhar com o conceito de responsabilização por pressão, como fazem as políticas de avaliação sistêmica concebidas na lógica neoliberal, a AIP trabalha com o conceito de responsabilização participativa em que todos os sujeitos externos e internos, que fazem a escola podem participar no processo de pactuação desta qualidade.

Nesse sentido, a AIP se posiciona contrária à pressão de um segmento sobre outro e prevê, fundamentalmente, a negociação objetiva, clara e comprometida em encontrar localmente um caminho para a mudança, capaz de promover no plano micro a melhoria do processo de ensino e, no macro, da formação dos estudantes.

Em outras palavras, enxergamos na AIP a possibilidade de um projeto educacional de relocalização da escola e de mobilização de seus sujeitos para sua melhoria, cuja questão motivadora passa, prioritariamente, pela responsabilidade ética com a formação de crianças e adolescentes, que, dentro da escola pública, não podem ficar à mercê do descaso e da desresponsabilização do poder público, dos profissionais da escola e demais responsáveis pela formação de uma juventude.

Juventude que, cotidianamente, frequenta a escola pública e, como expressaram alguns representantes de estudantes no encontro de CPA, ainda espera e muito desta escola. O diálogo com os estudantes indicou aspectos potentes para a discussão sobre a necessidade de a escola pública "ensinar cada vez mais e melhor seus alunos" (*Fala repetida pelo secretário da educação em exercício no ano de 2010, Registro em Diário de Campo, 2010*), conforme indicam as falas abaixo:

> A escola é tudo, a partir do momento que você entra na escola você começa a construir seu futuro já. O que você semear agora você vai colher no futuro, então, se você for bem agora, se dedicar aos estudos, você vai colher algo bom no futuro. *(Ryan)*
>
> Na verdade, os professores são nosso espelho, a gente se espelha neles. Se eles chegam na sala com um ar de cansado, de que não dá mais pra continuar, que ânimo a gente vai ter pra continuar na escola? Agora, se eles passam um outro ar, mostra pra gente que temos que ter objetivos, sei lá, acho que faz diferença. Querendo ou não, os professores estão ensinando pra gente coisas pra nossa vida, o que a gente vai levar para o amanhã. Então, eles têm que demonstrar garra pra gente, porque, se eles demonstrarem garra a gente, vai retribuir garra. Do mesmo jeito que eles dão a gente retribui. *(Dafne)*
>
> Eu acho que não existe uma escola perfeita, toda escola tem seus defeitos, mas se procurar mesmo a melhor escola pros alunos gostarem mais de ir é a escola que tem que ter todos os professores trabalhando em conjunto, não só ter o professor na sala de aula, a presença dele é importante, só que ele tem que se importar com o aluno. O aluno, quando percebe essa aproximação do professor, geralmente, ele não se contrai, ele retribui, tipo, ele passa a admirar aquele professor, que nem muitas vezes eu já fiz e passa a querer ser um melhor aluno. *(Norberto)*
>
> *(Registros em Diário de Campo. Observação realizada no III Encontro de Estudantes, novembro de 2010).*

Os estudantes, ao falarem sobre as expectativas em relação à escola, destacaram a ideia de escola como passaporte para melhoria de vida e garantia de bom futuro; sobre a relação qualidade das aulas e do professor e o interesse dos alunos pela aprendizagem e, ainda, destacaram a possibilidade de os professores trabalharem em conjunto e interagirem com os alunos, desenvolvendo, assim, um bom trabalho.

Se quisermos garantir às novas gerações uma escola pública com um ensino de qualidade, precisamos nos comprometer com as políticas educacionais que dialogam com aqueles que são os mais prejudicados e/ou beneficiados por esse ensino. Precisamos, ainda, na condição de escola, profissionais da educação e poder público, nos comprometer com uma geração que necessita ser atendida naquilo que é responsabilidade de uma educação que se coloca de maneira intransigente na defesa ao direito dos estudantes aprenderem, na defesa por uma formação que transcende a demonstração de um índice que define um padrão de qualidade.

Qualidade nessa óptica, precisa ser direcionada para a garantia das crianças aprenderem mais e sempre, numa perspectiva de emancipação socioeducacional. Entretanto, reafirmamos a necessidade de que se estabeleça um acordo, uma negociação entre todos os sujeitos, da comunidade escolar ao governo, para que, assim, todos se responsabilizem coletivamente com a mudança local e se comprometam com a melhoria da educação escolar.

A defesa de uma política que conclama a todos para participar coletivamente da mudança local, diretamente comprometida com a emancipação das crianças que frequentam a escola pública, não pode ser entendida na mesma lógica da responsabilização vertical e autoritária presente nas políticas de avaliação sistêmica. Não pode, ainda, soar como desresponsabilização do poder público ou como culpabilização dos sujeitos da escola por seu fracasso. Também não pode ser compreendida como mais uma pressão para que os sujeitos da escola decidam se envolver com seus problemas e, consequentemente, buscar soluções.

Isso, por acreditarmos que "a qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação." (PREFEITURA MUNICIPAL, 2007b). Parece-nos, pois, que lutar por um ensino público que leve em conta as necessidades de formação de estudantes não significa aceitar a ideia de que a escola tem poder para corrigir todas as mazelas sociais. Significa, portanto, que temos de ter clareza dos nossos objetivos, das decisões que tomamos, dos projetos que norteiam nosso fazer e que prescindem de explicações para os fracassos presentes em nosso trabalho, no sentido de reduzir impactos sobre a (de) formação das várias crianças e adolescentes que, cotidianamente, frequentam a escola pública.

Se os profissionais da escola pública não se mobilizarem, sofrerão ainda mais as consequências das pressões feitas pelas políticas de responsabilização vertical e autoritária, ainda que elas soem como práticas lineares, mais cômodas, menos trabalhosas e, por isso, de mais fácil aceitação entre os profissionais da educação.

Nesse sentido, reafirmamos a possibilidade de a escola, por meio da AIP, reagir propositivamente e se constituir como espaço de promoção da mudança local, por meio da

participação de todos os segmentos, na busca pela qualidade tão necessária para a formação de todos os estudantes, sujeitos essenciais ao processo de pactuação da escola pública.

"É mesmo verdade que os alunos são tão importantes para a avaliação?" (MACBEATH, et al., 2005, p. 153). Se assim o for, precisamos, também, ouvir o que eles têm a dizer a este respeito. Na percepção de uma estudante,

> Toda pessoa é responsável pela melhoria da escola, alunos, pais e funcionários. Como pode melhorar? Os alunos devem participar de reuniões, cobrar boa postura dos professores, cobrar que os professores tenham mais interesse em dar aula. Alunos devem melhorar a disciplina e participar das aulas, devem respeitar mais os professores e ter mais responsabilidade. Cada um deve fazer a sua parte para ter direito e ter uma educação de futuro. *(Anuska. III Encontro de Estudantes, novembro de 2010)*

Grosso modo, podemos dizer que essa menina, representante de alunos na CPA, compreendeu a responsabilidade de todos e de cada um no processo de pactuação da qualidade educacional. Nesse aspecto, precisamos ampliar o debate, convencer aqueles que não têm se envolvido no processo de melhoria educacional que os estudantes, foco central de qualquer mudança na escola, estão, inclusive, percebendo, na CPA/AIP, a possibilidade de participar e, assim, contribuir para a construção de uma escola de qualidade.

Ao falar sobre a importância da participação na CPA, estudantes destacaram a oportunidade de usarem sua voz para evidenciar aspectos, muitas vezes, não percebidos pelos outros segmentos.

> É importante o aluno ter espaço na escola porque, além dos diretores, professores, o aluno é o que mais sabe do que está acontecendo. Ele é o que sabe do que os colegas estão fazendo, dos professores na aula. *(Paola)*
>
> Tem coisa que se for perguntar pro professor ele nem sabe do aluno. Fazer parte da CPA significa ter mais voz, como eu disse ter mais opinião, poder se expressar. Eu aprendi que tanto o professor como o aluno tem direito de se expressar e podem ter ideias. *(Yaska)*
>
> Porque eles não tão, lógico, eles estão lá na sala, mas eles não estão por dentro de tudo que acontece. As notícias passam pela boca dos alunos muito rápido, mas muita coisa não chega nos professores e nos diretores, por isso, eu acho que é bom ter esse espaço para o aluno falar dos problemas, dar ideias pra ajudar a escola. *(Erúzia)*
>
> *(Fragmentos das entrevistas realizadas nos encontros organizados pela agenda da AIP com representantes dos estudantes na CPA, 2010).*

Como desconsiderar a participação desses estudantes, quando eles sinalizam que, muitas vezes, os profissionais, no afã de realizar seu trabalho, não percebem questões que são específicas de seu grupo, suas necessidades e os problemas que perpassam pelo seu cotidiano.

Além desse aspecto, estudantes acreditam que a participação deles na CPA possibilita uma vivência diferente da sala de aula capaz de despertar o interesse para questões da escola, antes não percebidas por eles, e o desejo de contribuir com as mudanças necessárias à melhoria da escola. Assim se expressaram:

> É importante a gente participar, quando comecei a participar da CPA mudou meu olhar pra escola. Antes a gente não queria nada com a escola, ia por causa da amizade e também pra estudar pra ser alguém melhor, mas agora a gente pode pensar melhor na escola. *(Geminiano)*
>
> Eu percebo também que a gente muda o olhar pra escola, a gente olha daquela maneira e, quando a gente entra pra conversar na reunião com a diretora, com os professores, muda totalmente. E não é só a gente, esses que estão aqui, todos os alunos precisam disso. *(Aldeliane)*
>
> Com a participação na CPA, eu passei a saber de problemas, eu passei a saber de coisas que a escola tinha que eu como aluna da escola desde a 1ª série não sabia. Eu passei a ver a escola por um outro lado, de um outro jeito. Não como escola pra mim estudar e os problemas que estão por aí eu não estou nem aí. Não! A escola ficou diferente, você vê uma falha na escola e pensa logo que precisa levar pra CPA. A escola ficou diferente e melhor, porque ajuda a melhorar. E não só de melhorar por uma parte estrutural, mas melhorar de uma forma pra que a escola pareça uma escola mesmo, porque algumas escolas não parecem escola. E com a CPA, a intenção é essa, é parecer uma escola, é ajudar os alunos, é unir os pais, os professores e se juntar mesmo pra resolver o problema. *(Sérvio)*
>
> *(Fragmentos das entrevistas realizadas nos encontros organizados pela agenda da AIP com representantes dos estudantes na CPA, 2010).*

Esses depoimentos não são representativos do que todos os estudantes dessa rede pensam. Não são também representativos do que pensam todos os representantes de alunos na CPA, mas sinalizam para a potencialidade da escola em dialogar com seus alunos e investir em projetos que ampliem a compreensão do estudante sobre a escola e se comprometam politicamente com sua formação.

Em outros trechos, também extraídos de nossas conversas, os estudantes evidenciaram o fortalecimento do segmento, quando se encontram para pensar sobre a escola onde estudam, ou seja, proporciona a coletividade e oportuniza a percepção de que não estão sozinhos na construção da escola que desejam.

> Participar da CPA, dos encontros da CPA mudou muita coisa, a gente fez novas amizades. Você olha em volta, não tem poucas pessoas interessadas, você olha em volta você vê que dá certo. Você vê pessoas que querem participar. Que nem a gente fez, eu entrei naquela sala[43] e pensei que ninguém ia abrir a boca. Eu sai daquela sala achando, tipo, não queriam parar de abrir a boca. Tipo, todo mundo interagiu. E você vê que você não está sozinho. *(Norberto)*
>
> Você vê que não está sozinha. Você vê que não é só você, e aí que dá a garra, que dá a vontade de continuar. Não é só você que luta por aquilo, tem gente lutando pelos mesmos ideais e aí a gente vê que a gente pode construir um mundo melhor do que é hoje. Então, o aluno tem que participar. É o que alguns professores falam pra gente, o aluno faz a escola, a escola é feita dos alunos, sem aluno não tem escola. O professor também, ele é parte de tudo aquilo, mas é o aluno que faz a escola acontecer. *(Dafne)*
>
> *(Fragmentos das entrevistas realizadas nos encontros organizados pela agenda da AIP com representantes dos estudantes na CPA, 2010).*

Esses trechos nos levam a reafirmar a ideia de que uma escola, uma rede de ensino ou uma política educacional que intente provocar mudanças em seu trabalho não pode prescindir da participação do educando, pois a melhoria da educação se efetivará quando os que mais se beneficiarem dela, ou seja, os estudantes, se comprometerem e participarem efetivamente de seu processo formativo. Sendo a experiência de AIP em curso na Rede Municipal de Educação de Campinas, uma das possibilidades de fortalecimento desse processo e de relocalização dos estudantes no centro de seu processo formativo.

Por fim, aprendemos, nas escolas observadas como têm se organizado para dialogar e produzir qualidade por meio de uma política que afirma que é importante a participação de todos. Nesse processo, não encontramos apenas práticas de sucesso. Entretanto não foi apenas isso que motivou nossa caminhada. Importou, para este estudo, a possibilidade, a partir de aspectos que, muitas vezes, não eram as respostas desejadas, a possibilidade de pensarmos sobre o fato e, a partir dele, realizarmos reflexões buscando a

[43] Norberto coordenou a reunião em uma das salas do segmento estudantil no encontro de CPA que aconteceu em novembro de 2010.

superação de práticas historicamente arraigadas. Destacamos, também, a possibilidade de refletir sobre as potencialidades e fragilidades de uma política que, mesmo em meio a tantos limites, não abriu mão do que, em nossa concepção, constitui como um dos seus maiores princípios, qual seja, garantir a participação de todos os segmentos no processo de pactuação da escola pública.

Limites, sabemos que existem muitos pelo caminho. Entretanto posicionamo-nos, propositivamente, ante alguns deles: aqueles postos pela lógica burguesa de organização das escolas; as dificuldades próprias da democracia representativa; as concepções arraigadas de que ao aluno, na escola, compete apenas estudar; a concepção de participação autoritária e burocrática presente nas escolas, que entende que a aprendizagem da participação se dá por meio do treinamento; a cultura frágil da participação; a presença da participação passiva; a concepção de representante de sala e de CPA herdeira da avaliação informal, em que deve ser o bom exemplo a ser seguido, o melhor estudante; a didatização da participação e centralização no professor/proposta da escola calcada no paradigama tradicional, que se preocupa, centralmente, em ensinar como se deve participar e, muitas vezes, não possibilita a vivência concreta da participação; a desvalorização e descrença na participação por parte de profissionais e estudantes como possibilidade de contribuir com as mudanças na escola; a permanência de práticas pedagógicas que tendem a tolher a participação estudantil por meio do silenciamento, autoritarismo e desrespeito; e, principalmente, a desvalorização do estudante como sujeito do processo formativo.

Para isso, recorremos a uma esperança "*IMORTAL*!" E embasadas na concepção de que se não dá para "*mudar o começo, mas, se a gente quiser, vai dar para mudar o final",* insistimos na necessidade de nos posicionarmos pela defesa de projetos/políticas educacionais comprometidos com a qualidade da educação pública e com a valorização dos diferentes sujeitos da escola, dentre eles, aqueles que, historicamente, foram subsumidos dos processos de decisão da vida da escola, ou seja, os estudantes. E é com esse desejo que reafirmamos a necessidade de continuarmos defendendo projetos que resistam, propositivamente, à lógica de formação para a submissão e contribuam para a consolidação da auto-organização como categoria possível na formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C.A. Sistema Nacional de Educação Básica**:** Nó da Avaliação? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, p. 253 – 274, set. 2002.

ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil.In: *Revista Brasileira de Educação.* ANPED. Nº5, mai/jun/jul/ago; nº6, set/out/nov/dez, 1997. p.25-36.

ADRIÃO, T. *Educação e produtividade:* a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006, 192p.

ADRIÃO, T. et al. Oferta educativa e responsabilização no PDE: O plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, 1999, nº 69, p. 139-164.

_____. *Avaliação educacional:* regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.* [online]. 2001, v. 22, n.75 [cited 2012-02-08], p. 15-32 .

ALBERNAZ, A; FERREIRA, F.H.; FRANCO, C. A escola importa? Determinantes da eficiência e eqüidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 453-476, 2002.

ALVES, F. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 15, n. 57, p. 1-19, out./dez 2007.

ALVES, M. T. G; SOARES, J F. As pesquisas sobre os efeitos das escolas: contribuições metodológicas para a Sociologia da educação. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007a.

_____. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45, p. 25-58, jun. 2007b.

AMARAL, R. O movimento estudantil brasileiro e a crise das utopias. In: *Memória do Movimento Estudantil*. Rio de Janeiro: Museu da República. 2005

ANDRADE, et al. O efeito-vizinhança e o efeito escola na explicação do desempenho escolar. 2007. Resumo expandido - *32º Encontro Anual da ANPOCS*, out. 2008. Disponível em:http://200.152.208.135/anpocs/trab/adm/resumo_trabalho.tpl.php?id_trabalho=1605&PHPSESSID=ac160d430ba847fa45acf61382daaa79. Acesso em: 24 mar 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília, DF: Líber Livro, 2005. 70 p. (Série Pesquisa).

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus,1997a.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cadernos *CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

ANDREWS, Christina Windsor. *Fatores Promotores da Participação da Comunidade em Escolas Públicas:* um estudo dos procedimentos de gestão em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1999.

ANDREWS, Christina W.; KOUZMIN, Alexander.*O discurso da nova administração pública*. Lua Nova [online]. 1998, n.45, pp. 97-129. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a05n45.pdf >. Acesso em: 27 fev. 2012.

ANTUNES, Â. *Aceita um Conselho? Como Organizar o Colegiado Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

ANTUNES, F. (2007). Recensão da obra "A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores", de João Barroso. [org., 2006]. Lisboa: Educa/Ui&dCE. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 4, p. 113-116. Disponível em: < em http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 20 jun. 2010.

ARANTES, A. A. *O que é Cultura Popular*. 14. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1998.

ARAÚJO, C. H. *Avaliação da educação básica***:** em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. *Avaliação da Educação Básica*: em busca da qualidade e eqüidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

AREDES, A. P. J. *As Instâncias de participação e a Democratização da Escola Pública.* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília/SP, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70-LDA, 2010.

BARROSO, J. A regulação da educação. In: BARROSO, João. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p. 63-92.

_____. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade.* Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005b. Número Especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br.> Acesso em: nov. 2008.

_____. A regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/*Unidade de I&D de Ciências da Educação*, 2006.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). *Gestão Democrática da Educação:* atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In _____. O *estudo da Escola*. Porto: Porto Ed., 1996 a.

_____. *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996 b.

BELLONI, I. BELLONI, J. A. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, L. C. *Avaliação de escolas e universidades.* Campinas, SP: Komedi, 2003.

BOBBIO, N. et al. Dicionário de Política. EdUNB, 1991. p. 888-889. In: _____. *O futuro da democracia.* São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Pensamento Crítico, 63).

BONAMINO, A. M. C. de. O público e o privado na educação brasileira inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas: Autores Associados, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

_____. *Tempos de avaliação educacional*: o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A. M. C. de; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Caderno Pesqui*., São Paulo, n. 108, Nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2012.

BONAMINO, A.; FRANCO, C.; ALVES, F. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*: Campinas, vol.28, n. 100, 2007.

BONDIOLI, Anna. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução:* elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRANDÃO, C. R. *A Educação Como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal.* ed. Atual. Mandamentos: São Paulo, 2005.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.* Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.

_____. Ministério da Educação. *O que é Ideb.* Brasília. Disponível. em: < http://www.mec.gov.br/ideb.>. Acesso em: 25 mai. 2011.

_____. Ministério da Educação. Resumo Técnico – Censo Escolar. Brasília. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26tas> Acesso em 25 mai. 2011.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Cadernos Mare***,** v.1, 58p., Brasília, 1997.

_____. Da administração púbica burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, Luiz C.; SPINK, Peter (Orgs). *Reforma do Estado e administração pública gerencial.* Rio de Janeiro: FGV, 7. ed, 2006. p. 237-270.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, V. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: *Gestão democrática da educação.* Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15-45.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. (2000) Apresentação. In: PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CAMINI, I. Concepções de Práticas da Escola Capitalista. In: CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante*: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPINAS, SME. Departamento Pedagógico. Documento exclusivamente para debate interno na Reunião de Direção. Arquivos DEPE, 2005.

_____. Resolução SME nº05/2008 que instituiu a AIP e que determinou a constituição da CPA nas escolas municipais de Campinas, 2008. Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/depto-pedagogico/avaliacao-pedagogica/resolucao_CPA.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. Regimento Comum das Unidades Educacionais de Campinas, Portaria SME Nº 114/2010. Disponível em <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/port114-30122010.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.

CAMPINAS. Resolução Conjunta SME-FUMEC, nº 07/03. D.O.M nº 8.181, p. 09. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1670935732.pdf.> Acesso em: 01 mar. 2010.

CANÁRIO, R. *A Escola tem Futuro?* Das Promessas às Incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna (orgs.). *Política educacional*: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009.

CASTRO, M. H. G de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *Meta:* Avaliação. Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez. 2009.

CHIRINÉA, A. M; BARREIRO, I. M. de F. *Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar.* < Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em ciências sociais e humanas.* Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, J. A. Modelos organizacionais de escola e qualidade de ensino: o futuro em incursão especulativa. In: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna (orgs.). *Política educacional:* gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber livro, 2009, p. 45-65.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flasco do Brasil, 1991.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc***.,** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DALBEN, A. *Avaliação Institucional Participativa na Educação Básica:* possibilidades, limitações e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade* & Culturas. Lisboa, n. 16, p. 133-169, 2001.

DEMO, P. *Participação é conquista*: noções de política social participativa. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009) do provão ao SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

_____. (Org.). *Avaliação institucional***:** teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação:* construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

DIAZ BORDENAVE, J. E. *O que é participação.* São Paulo: Brasiliense, 1983. (Col. primeiros passos; 95).

DUSSEL, I; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula*. São Paulo, Moderna. 2003.

ENGUITA. M. F. *A face Oculta da Escola:* educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENT I L I, P.; SILVA, T.T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110

ESCOLA DE BARBIANA. *Carta a uma professora*: pelos rapazes da Escola de Barbiana. São Paulo: Centauro, 1994.

FERNANDES, M. J. P. *Entre o Sindicato e o Grêmio:* como se organiza o trabalhador-aluno. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, Ceará, 2001.

FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB:* metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.

FERNADES, R.; GREMAUD, A. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e meta. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil:* construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As Tendências da Gestão na Atual Política Educacional Brasileira: autonomia ou controle. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, J. F. de (Org.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia editora nacional, 1977**.**

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

_____. *A avaliação da educação básica no Brasil:* dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Ciclos, seriação e avaliação*: confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições,* v.16, n. 3, set./dez. 2005a.

_____. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. *Educ. Soc.,* Campinas, vol.26, n. 92, p. 911 – 933, Especial – Out. 2005b.

_____. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino. *Educ. Soc.,* Campinas, vol.28, n. 100, p. 965 – 987, Especial – Out. 2007.

_____. A Luta Por Uma Pedagogia do Meio: Revisitando o Conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, *A Escola-Comuna*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Moisey M. Pistrak. Aula 6, Videoconferência: disciplina ED316 - Turma A - História Geral da Educação e da Pedagogia, do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – *HISTEDBR*, 24 set. 2010.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA,* 2010a.

_____. Avaliação: para além da "forma escola". *Educação: teoria e prática*, América do Norte, 20, set. 2010b. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 19 Out. 2010b.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação Educacional*: caminhando pela Contramão. Rio: Vozes, 2009.

_____. *Desenvolvimento de um Sistema de Avaliação para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas.* LOED, FE-UNICAMP. (Texto Preliminar A, sem revisão).

_____. *Avaliação Institucional Potencializando a Qualidade nas Escolas.* LOED, FE-UNICAMP – Secretaria Municipal de Educação de Campinas. (Texto Preliminar B, sem revisão).

_____. *Comissão Própria de Avaliação:* estratégia para a produção de sentidos na realidade das escolas. LOED, FE-UNICAMP. (Texto Preliminar C, sem revisão).

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola.* Princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GANZELI, P. *A Formação de Estruturas Participativas em Campinas/SP*. Dissertação (Dissertação de Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação, 1993.

_____. (Org.). *Reinventando a Escola Pública por nós mesmos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GARCIA, T. O. G. *Gestão Democrática e participação dos educandos:* um caso em estudo. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

_____. *A Organização do Trabalho na Escola e a Participação dos Educandos. Educação*: Teoria e prática – v.14, nº. 26, jan-jun. 2006, p. 67-93.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo.* Revista de Ciências da Educação, 09, p. 7-18, 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 10 set. 2009.

GENTILI, P.; SADER, E. (org.) *Pós neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto.* Petrópolis: Vozes, 2005.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão:* crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A Exclusão e A Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto.* Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Desencanto e utopia*: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREMAUD, A. Avaliações educacionais, rendição de contas e descentralização. *Revista Avalia*, São Paulo, 2.ed., abr. 2009

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995a, p. 57 – 63.

_____. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, mai/jun, 1995b, p. 20 – 29.

GOHN, M. da G. *Conselhos Gestores e participação sociopolítica.* São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção questões da nossa época; v.84).

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. *In* MINAYO, M. C. et al (Org.) *Avaliação por Triangulação de Métodos:* abordagem de Programas Sociais**.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

HADDAD, S. *Banco Mundial, OMC e FMI:* o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HELENE, O. Análise de indicadores de conclusão escolar nas últimas 5 décadas. *Revista Brasileira de Educação*. Adusp, Janeiro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 17 jul. 2010.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias:* avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEITE, Denise et al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. *Cad. Pesqui.* [online]., vol.37, n.132, p. 661-686, 2007.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O. Novos modelos de gestão da educação brasileira no contexto das políticas educacionais contemporâneas. In: CD-ROOM. *VI Encontro Regional da ANPAE Sudeste e Reunião da ANPAE-MG.* Uberlândia: UFU, 2007.

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

_____. *Gestão das Escolas Secundárias:* A participação dos Alunos. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación.* Madrid, Akal, 1986.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

_____. Discussão do Trabalho de E. E. Stake Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. *Educação e Seleção*, n. 7, jan/jun 1983.

_____. A Pesquisa Qualitativa e o Estudo da Escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 43-44, mai. 1984.

LUDKE, M.: ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARÇAL, M. et al. Assembléia de Classe, um Processo em Construção. In: II *Seminário de Produção de Conhecimentos, Saberes e Formação Docente* - EMEF Padre Francisco Silva – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Naed Noroeste. 2005.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. *Revista Katál*. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade.* Revista de Ciência da Educação: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

MARTINS FILHO, J. C. *O movimento estudantil e ditadura militar:* 1964/1968. Campinas: Papirus, 1987.

MENDES, G. do S. C. V. *Avaliação Institucional:* estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas – SP. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: [s. n.], 2011.

MESZÁROS, István. A Alienação e a Crise da Educação. In: *A Teoria da Alienação em Marx.* Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A Educação para Além do Capital.* Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENDONÇA, E. F. *A Regra e o Jogo*: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

MENEZES FILHO, N. *Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil*. Instituto Futuro Brasil, São Paulo, Ibmec – SP, 2007.

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

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 5/6, 1997.

NERI, M.; CARVALHO, A. Seletividade e medidas de qualidade da educação brasileira 1995-2001. *Ensaios Econômicos*. Rio de Janeiro, EPGE, FGV, n. 463, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). *Política e Gestão da Educação***.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade***.** Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da educação básica. Campinas, v. 26, n. 92, p.725-752, out. 2005. Número Especial.

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho Docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 22, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. RBPAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, R.P. Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1992.

_____. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.M.; OLIVEIRA, R.P. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 77-94.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*: Adusp, Janeiro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf.>. Acesso em 17 jul. 2010.

PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e terra: 1992.

PARO, V. H. *Por dentro da Escola Pública***.** São Paulo: Xamã, 1995.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. *Educar em Revista,* Curitiba, Brasil, *Editora UFPR* n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PEREIRA, M. S. F. *Formação de professores e avaliação:* um estudo da percepção dos alunos de um curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. *Participação Estudantil no Processo de Avaliação Institucional:* o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola? Texto de trabalho, 2008.

PEREIRA, M. S. F; MENDES, O. M. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. *Educação em Ação.* Patrocínio, ano I, n. I, jul./dez. 2004.

_____. Avaliação nos espaços de formação: um olhar ampliado. *Educação em Ação.* Patrocínio, ano II, n. II, jul./dez. 2005.

_____. A Lei nº 9394/96 e a Avaliação Educacional: Regulação e flexibilização (p. 157 a 169). In: SILVA, Maria Vieira, MARQUES, Mara Rúbia Alves (orgs.). *LDB:* balanços e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional: controle da produtividade e controle ideológico? *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

_____. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.* São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI,V. M. V.; BAZZ O, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:* entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

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

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

POERNER, A. J. *O poder jovem:* história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro. Booklink Publicações Ltda, 2004.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n. 2, p. 439-452.

POLIDORI, M. M; FONSECA, Denise Grosso da; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. Avaliação Institucional Participativa. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2007, vol.12, n.2, p. 333-348.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1986.

PORTO, M. R. S. Função Social da escola. In: FISCHIMANN, Roseli. *Escola Brasileira:* temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. LEI Nº 12.501, de 13 de Março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. DOM. 14/03/2006:11. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12501.htm> Acesso em 01 mar. 2009.

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

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Avaliação da Rede Municipal de Ensino* - Conselho Gestor da Avaliação da Rede Municipal de Ensino. 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Museu da Imagem e do Som. *Avaliação das Escolas no Olhar dos Estudantes***.** DVD, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, 2010.

PUIG, J. M.; NOVELLA, A. M.; ESCARDIBUL, S.; MARTIN, X. *Democracia e Participação Escolar* – Propostas e Atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

QUINTEIRO, J. CARVALHO, D. D. de e SERRÃO, M. I. B. (2007). Infância na escola: a participação como principio formativo. In: QUINTEIRO, J. e CARVALHO, D. C. de, (orgs). *Participar, brincar e aprender*: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2007.

REY, G. F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia:* caminhos e desafios. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2002.

RIBEIRO, L. C. de Q; KAZTMAN, R. *A cidade contra a escola:* segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevidéu; Uruguai: IPPES, 2008.

RIBEIRO, M. Trajetória da Concepção de Educação Liberal: alguns traçados. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.p, pp. 155-189, 1997.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José (Org.). *Avaliação institucional***:** teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 37-51.

RODRIGUES, M. *Mudanças na Segregação espacial em Campinas e influência sobre as redes sociais de pobres urbanos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

SANCHES, Y. C. de S. *A formação do aluno para a participação:* uma utopia da escola pública? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

SANFELICE, J. L. *Movimento estudantil*: A UNE na resistência ao golpe de 1964. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SANTOS, E. *Projeto Conselho de Alunos*. EMEF Alfa. Campinas, SP, 2010.

SANTOS, J. S. A Repressão ao Movimento Estudantil na Ditadura Militar. *Revista Aurora* ano III n. 5, dez. 2009.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*: desafio à teoria e à prática e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

SAVIANI D. *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc*., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SHIROMA, E. O. A Outra Face da Inclusão. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, n.3, jun. p.29-37, 2002.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, A. L. *A Participação do Aluno no Processo da Gestão Democrática da Escola:* Coadjuvante ou Protagonista? Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2002.

SINAES. *Da concepção à regulamentação*. 5. ed. revisada e ampliada. Brasília: MEC/INEP, 2009.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107 – 126, jan/mar 2006.

SORDI, M. R. L. Avaliação Institucional Participativa em Escolas de Ensino Fundamental: limites e possibilidades de uma proposta. Disponível em

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0317.pdf>. Acesso em 02 abr. 2012.

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

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

_____. 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.

_____. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). *Avaliação:* políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. *Pro-posições.* Faculdade de Educação, Unicamp. v. 9, n. 3, nov. 1998.

_____. *Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem.* 1993. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

_____. PROCESSOS DE RESPONSABILIZAÇÃO ALTERNATIVOS: a luta por concepções de qualidade na/da escola pública. In: SORDI, M. R. L.; MENDES, G. S. V.; PEREIRA, M. S. P. Políticas de responsabilização participativa: experiências em construção. *XVI ENDIPE*, 2012.

SORDI, M. R. L. e LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. 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.

SORDI, M. R. L. e FREITAS, Luiz C. *O Trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos*, Texto de trabalho, 2005.

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, n. 15 , Jan./Jun. 1990, p.52-56.

_____. *A Ilusão Fecunda:* a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1993.

_____. Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Abr. 2000, n.º 13, p. 73-94.

_____. *O Povo vai à Escola.* A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 2003a.

_____. *Juventude e Escolarização (1980-1998).* Brasília, MEC/Inep/Comed, 2003b.

SOUSA, S.M.Z.L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, D.G.; SOUZA, V.C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

SOUSA, S. Maria Z. L.; OIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade,* Campinas, v. 24, n 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, B. *Participação. Disponível em:* http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/partic/apresent/apresent:htm. Acesso em 03 jul. 2009.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas Políticas Educacionais Atuais Reitera Desigualdades. *Revista Brasileira de Educação*. Adusp, Janeiro 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 17 jul 2010.

STAKE, E. E. The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Ressarcher*, v.7, n. 2, fevereiro, 1978.

TERAHATA, A. M. *O Sentido de Participação:* um estudo com jovens de uma comunidade de baixa renda. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2004.

TRAGTENBERG, M. A Escola como Organização Complexa. In: TRAGTENBERG, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 45 - 69.

_____. *M. Pistrak:* uma pedagogia socialista. 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2010.

_____. Relações de Poder na Escola. In: *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação – Ano VII – n. 20 Jan/Abril de 1985 (1ª reimpressão setembro de 1986). Campinas: CEDES/Unicamp. São Paulo: Cortez. p. 40-45.

VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). *Educação básica no Brasil*: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIANNA, H.M. Construindo o campo e a crítica**:** o debate: In: FREITAS, Luiz Calos de. *Avaliação:* construindo o campo e a crítica, Florianópolis: Insular, 2002, p. 99–214,

_____. *Pesquisa em educação*: a observação. Brasília. Líber Livro, 2007.