

## Qualidade da escola pública e as políticas neoliberais: que caminhos os estudantes sinalizam?

*MARA REGINA LEMES DE SORDI*  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

*REGIANE HELENA BERTAGNA*  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNESP/RIO CLARO)

*SARA BADRA DE OLIVEIRA*  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

### RESUMO

Objetiva-se reafirmar a escola como unidade de referência para a avaliação da qualidade do ensino público em tempos marcados pelas lógicas dos reformadores empresariais. Baseado nos princípios da responsabilização participativa, discutem-se as potências da avaliação institucional, como respostas propositivas das redes de ensino aos vieses de políticas públicas centradas em metas que desconsideram a formação humana como direito dos estudantes e dever da escola pública. Pesquisa desenvolvida no período de 2013 a 2018 em uma rede municipal de ensino no Brasil, sob os auspícios do OBEDUC/CAPES, subsidiou a criação de uma matriz avaliativa multidimensional interessada em identificar os sentidos da qualidade social produzida pelos atores da escola. A aplicação do instrumento em larga escala abrangeu professores e alunos e identificou, de forma relacional, múltiplas qualidades existentes nas escolas e que são sumariamente descartadas pelos processos de regulação externa que se restringem a medir proficiências evidenciadas nos testes padronizados bidimensionais. Neste texto, toma-se a voz dos estudantes para explicitar a percepção do segmento sobre as qualidades da sua escola. Estes dados, mobilizados pela avaliação institucional participativa, possibilitam processos decisórios comprometidos com as aprendizagens de todos os estudantes, tencionando o debate sobre qualidade educacional, e revelam-se como uma alternativa de resistência em defesa da educação pública.

**Palavras-chave:** Escola Pública; Avaliação Institucional Participativa; Processos Alternativos De Regulação Da Qualidade; Estudantes.

## Public school quality assurance and neoliberal policies: what possibilities do students envisage?

### ABSTRACT

The research sought to highlight the core role played by the schools in the evaluation of public education in an age of Corporate Reform Movement. Based on the principles of participatory accountability, we discuss the merits of Participatory Institutional Evaluation in that it offers an important reaction against the narrow goals set by the current public policies which overlook the “human development” as a students’ right and a school’s responsibility. Drawing on an investigation carried out at a Municipal Educational System in Brazil, funded by OBEDUC/CAPES from 2013 to 2018, we built a multidimensional evaluation framework aimed at identifying the meanings of “social quality” produced by

school actors. The large-scale instrument was applied to teachers and students shedding light to multiple dimensions of quality connected to each other, which are side-lined by the hegemonic policies focused on measuring proficiency through standardized and two-dimensional tests. This essay brings to the fore the students' perceptions regarding educational "qualities". Such data produced by the participatory institutional evaluation have the power to feed decision-making processes committed to the development of each student, offering a critical view on the debate around educational quality and a possibility of resistance in defence of public education.

**Keywords:** Public School; Participatory Accountability; Alternative Regulation Policies; Students.

## INTRODUÇÃO

As políticas educacionais hegemônicas advogam a defesa da qualidade do ensino público, mas têm enveredado por caminhos ambíguos que deixam indeterminados quem são os beneficiários desta qualidade. Tais narrativas buscam tornar verossímil a relação da qualidade atrelada ao uso desmedido da avaliação externa. Uma qualidade cujo escopo afasta-se de pretensões emancipatórias e contenta-se em bons resultados nos testes padronizados.

Cumprem, portanto, uma finalidade perversa, a de ocultação dos fins, constituindo-se em um desserviço prestado à população. Esta, graças ao forte apoio dos meios midiáticos, tende a se iludir com este processo de produção de qualidade que dá vazão a interesses mercadológicos. O mercado educacional "vende" esta ideia, que precisa ser contestada.

Sair-se bem nos testes estandardizados, concebidos a partir de uma matriz de referência rasa, que pretensamente mede a qualidade da escola, tem sido a tônica imposta também aos profissionais da educação. Trata-se de convencê-los a cumprir as regras do jogo. Persuasão obtida por práticas de compensação ou de punição (material ou simbólica), associadas ao apelo meritocrático. Escores obtidos pelos estudantes nos testes bidimensionais, ao serem publicizados, sinalizam o lugar obtido pela escola no ranqueamento nacional ou internacional. Isso retrata para muitos o bom trabalho da escola. As boas práticas de gestão e o apelo à performatividade têm sido introduzidos no cenário educacional à semelhança do modelo empresarial e substituindo as lógicas de um trabalho docente sensível às características dos públicos escolares e implicado com a realidade social em

que se inserem. Isso tem impingido outro sentido ao trabalho que os professores desenvolvem e caracteriza o pós-profissional, citado por Ball (2004).

O uso dos índices educacionais, como expressão ortodoxa de qualidade educacional, tem favorecido certa naturalização dessa forma míope de entender e de construir a escola de qualidade para todos. Quem seriam estes “todos”, afinal? Para quem se destina a qualidade da escola pública que se busca assegurar por meio da intensificação das práticas de avaliação referenciadas por grandezas mensuráveis e pretensamente neutras? Perguntas que exigem respostas.

A aproximação entre universidades e redes públicas de ensino potencialmente pode consubstanciar compromissos e alianças marcados por interesses norteados pelo Bem Comum, entendido este como algo que beneficia ou privilegia os interesses da população, em especial daquela que depende da escola pública. Movimentos de luta pela qualidade da escola pública não podem prescindir desta aliança entre profissionais que atuam em espaços diferenciados. Estes podem e devem acionar demais segmentos interessados na defesa de uma escola pública de qualidade social, gratuita, laica e incluyente.

Para tal, a concepção de qualidade não pode ser apequenada. Nem deve induzir a que se admita que quantidade e qualidade são incompatíveis, exigindo que se façam escolhas. Ou seja, só se pode admitir uma qualidade educacional, se esta for para poucos, configurando-se opção altamente excludente de acesso a um bom projeto educativo. Se a universalização do acesso à escola for garantida como direito, há que se banir pretensões emancipatórias e contentar-se com o aprendizado do básico? Será que isso faz sentido?

Uma escola pública para todos, na concepção dos reformadores empresariais, deve ser uma escola pública pensada pela elite, mas destinada aos filhos da classe trabalhadora. Trata-se de melhor ajustá-los às conveniências do modelo produtivo e a conformá-los a um itinerário educacional que supostamente será por eles escolhido.

Bourdieu (2001) já alertava sobre “as escolhas” que os trabalhadores são instados a fazer no sistema educacional as quais, tendo em vista a desigualdade de condições da sociedade capitalista, não se revelam como “as reais escolhas” do trabalhador, mas as que são possíveis de serem realizadas, dadas as suas condi-

ções sociais. Nesse sentido, a “escolha” é um mito forjado pela lógica meritocrática, pois, embora incluído no sistema e dada a suposta possibilidade de escolha, o trabalhador não a consegue realizar por pressentir a falta de condição objetiva para seguir por outros caminhos. Este fenômeno faz com que a “exclusão branda” (BOURDIEU, 2001) ou a “eliminação adiada” (FREITAS, 1991) do filho do trabalhador seja legitimada, uma vez que a lógica da meritocracia numa sociedade desigual responsabiliza exclusivamente os indivíduos pelos caminhos de menor prestígio social que supostamente “decidem” tomar. Contrariando a lógica da responsabilização individual, esses autores apontam que há uma orquestração de fatores de ordem estrutural – condições objetivas de vida, horizontes de classe, diferenças entre capital cultural valorizado pela escola e o das camadas populares – que influenciam fortemente os destinos escolar e social dos indivíduos.

No entanto, essa influência não deve ser vista de forma determinística, visto que a escola é um campo aberto e em disputa. Aposta-se que residem nas escolas forças sociais propulsoras de outras formas de enfrentamento da qualidade tão desejada e merecida pelas novas gerações. A micropolítica da escola potencializa novos arranjos organizacionais em que se desenham formas de reação propositiva a este modelo de regulação externa, introduzindo a ideia defendida por Ceccin (2005) de “coletivos organizados para a produção da qualidade”.

Há gritantes diferenças nas formas de compreensão e de produção desta qualidade. Em que pese a força indutora da avaliação externa, contrariando estes interesses enraizados na escola e em sua complexa relação com o entorno social, persiste nos atores à disposição de atuar nos contextos, exercendo influência e protagonismo. Trata-se de resistência propositiva na qual a defesa da qualidade da escola pública é considerada inegociável.

Iniciativas de regulação alternativa engendradas nas escolas podem funcionar como centros irradiadores de outras formas de qualidade mais abrangentes e que buscam manterem-se aderentes ao ideário da formação humana. Tais esforços são favorecidos em redes de ensino que recriam complementarmente outras formas de regulação de qualidade do ensino oferecido à população. Pode-se pensar em redes de ensino que regulam a qualidade de forma contra regulatória (SORDI, SOUZA, 2010).

É sobejamente conhecida a forma de adaptação e de conformação das redes de ensino ao que pregam os índices educacionais. Índices publicizados indicam a localização das escolas da rede no cenário nacional e geram comparações ranqueadoras, afetando a imagem institucional. Posturas de responsabilização vertical com culpabilização dos atores são decorrentes e geram desgastes dos gestores e dos professores em todos os níveis. Não há como desconsiderar a força das políticas top down na cultura de uma rede, mas o reconhecimento das repercussões negativas sobre as aprendizagens que impõem aos estudantes, embasados em evidências empíricas amplamente divulgadas, têm alimentado reações no campo da regulação da qualidade.

Cresce a necessidade de retomada da titularidade das escolas e das redes de ensino na governança de seus projetos educativos. E tal proposta conclama diferentes atores sociais envolvidos, para que criem zonas de relação e de interferência mútuas em que exercitem, a contrapelo, outras formas de regulação.

Pode-se antever as dificuldades que as redes de ensino enfrentam quando precisam responder às exigências do aparato regulador oficial e, simultaneamente, criar dispositivos internos de avaliação que valorizem outros princípios que se filiam a concepções de qualidade mais alargadas, orientadas pelos interesses de aprendizagens substantivas a serem garantidos a todos os estudantes. Aprendizagens estas que ultrapassam os conteúdos explorados nos testes estandardizados (SORDI, MENDES e VARANI, 2017).

Todo processo de mudança de práticas pedagógicas e da cultura institucional em redes de ensino tem contra si a categoria tempo. Assumidas como políticas de governo, precisam ser testadas em períodos quase sempre ligados aos tempos de duração do mandato de governo. Esta é uma contradição presente em políticas públicas que advogam em favor do cunho participativo nos processos decisórios e que, paralelamente, devem dar respostas a órgãos externos e dar visibilidade interna dos avanços conquistados em determinados períodos. Razão pela qual a teoria defende a avaliação como uma política de Estado e não de governo, para que o processo possa amadurecer gradativamente, livre de pressões destas circunstâncias. A necessidade de cumprir metas externamente fixadas pode induzir os gestores a decisões sobre as escolas da rede regidas por interesses que nem

sempre consideram as necessidades e as condições dos estudantes, nem a relação das escolas com o entorno social.

Tem-se que conviver com aparentes incompatibilidades entre o discurso democrático presente em algumas propostas de mudança nas redes de ensino e a sistematização de algumas decisões que operacionalizam estas políticas, dando-lhes condição de serem implementadas e de gerar resultados concretos. Sem resultados objetivos que afetem as aprendizagens das crianças e dos jovens, o discurso em prol da qualidade social não ecoa facilmente sequer junto às famílias supostamente interessadas no futuro de seus filhos.

Compete aos decisores centrais edificar condições mínimas técnico-políticas para que a mudança possa ocorrer, e isso não pode ser confundido com ato autoritário de imposição de uma lógica que surpreenda os atores institucionais. Nem com ato displicente de imaginar que a qualidade simplesmente acontece. Em nome da qualidade socialmente referenciada, há que se entender a necessidade de uma avaliação rigorosa, exigente, processualmente construída e comprometida com resultados negociados a partir do projeto pedagógico da escola. Resultados que dependem da forma como os concernidos no processo de qualidade se comportam frente às demandas que lhes cabe atender e que a todos compromete de modo integrado. Trata-se de dar concretude ao que se chama de responsabilização participativa (SORDI e FREITAS, 2013).

A rede municipal pública de Campinas, em parceria com a universidade pública local, mediada pela atuação do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), erigiu um modelo avaliatório com esta feição. Fruto de acordos selados em uma “Carta de Princípios” firmada em 2003, que explicitou concepção de avaliação construída por meio de assembléias realizadas com as equipes gestoras das escolas, logrou-se condição de diálogo firme e robusto para enfrentar as políticas de responsabilização vertical que geraram a inclusão, como política de governo da Avaliação Institucional Participativa (AIP), em contraposição às formas oficiais de regulação da qualidade. Fortemente centrada nas escolas e organizando os múltiplos atores escolares em Comissões Próprias de Avaliação, desde 2008, a rede tem praticado esta forma alternativa de produção de qualidade (SORDI e SOUZA, 2010). Entre avanços e tropeços, a AIP vem sendo apr(e)endida e resistindo às políticas neoliberais.

Um dos pontos mais contundentes deste trabalho tem sido a defesa da multidimensionalidade do fenômeno educacional e os limites da avaliação em larga escala nos moldes atuais. Entre tantos movimentos testados nesta rede, um em especial merece destaque. Trata-se de uma pesquisa financiada pelo OBEDUC/CAPES, na qual a questão norteadora visava entender que outras qualidades a escola produz e que considera como expressão de qualidade social, as quais não são valorizadas na avaliação externa. Para tal, elaborou-se um instrumento que reuniu as contribuições das equipes gestoras das escolas obtidas via entrevista e grupo focal e que foi aplicado a professores e alunos do final do ensino fundamental, os nonos anos da rede municipal. Após análise fatorial, os itens do instrumento agruparam-se em dimensões de qualidade, que foram posteriormente socializadas com os professores e com os gestores das escolas no formato de oficina. O grande destaque deste trabalho foi levar os segmentos a perceberem o conjunto de indicadores de qualidade que a rede preza, dispostos na forma de gráficos radiais, os quais explicitaram visualmente a natureza relacional das múltiplas dimensões.

Tratou-se de uma abordagem investigativa que produziu conhecimento novo no campo dos indicadores educacionais e que confirmou a potência da AIP como instância mobilizadora dos atores da escola no sentido de garantir aprendizagens socialmente fecundas. Detalhes desta pesquisa podem ser observados em Sordi, Mendes e Varani (2017).

Neste texto, enfatizam-se as percepções dos estudantes captadas via questões abertas do instrumento. Interessa examinar o entendimento que os estudantes possuem sobre a qualidade da escola pública. Valoriza-se estas vozes, compreendendo-os como o segmento mais afetado pelas políticas que, em nome da qualidade educacional, deliberam unilateralmente sobre as aprendizagens consideradas necessárias ou suficientes para os usuários da escola pública.

## **A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES**

A realização deste estudo tem o compromisso de resgatar, a partir das contribuições dos alunos do ensino fundamental, os aspectos que, segundo eles, fomentam a construção da qualidade da escola. Para o desenvolvimento do trabalho recorreu-se à pesquisa de abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 2005), a par-

tir das respostas de 1298 alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas/SP, no final do ano de 2016 que responderam a três questões abertas junto ao questionário com questões fechadas referido anteriormente.

A partir da leitura atenta das respostas dos alunos para este trabalho foram realizados uma aproximação e um agrupamento dos dados coletados, segundo Bardin (2009). É importante esclarecer que tanto os aspectos que foram indicados pelos estudantes com mais intensidade quanto os com menor intensidade foram elencados, ou seja, ainda que mencionados uma única vez, foram considerados, criando um conjunto de percepções sobre qualidade. Neste caso, não se tratava de quantificá-los ou hierarquizá-los, mas de organizá-los quanto ao conteúdo que expressavam, e se tratando de uma pergunta aberta, em uma mesma resposta recorriam assuntos diferentes simultaneamente. A ideia era explorar, aspectos que poderiam contribuir para uma melhor percepção do conceito de qualidade desdobrado pelas falas dos alunos participantes.

A partir dos aspectos mencionados pelos alunos e apoiados na proposição desenvolvida por SILVA (2009), ousa-se afirmar que, segundo a percepção dos estudantes, estes contribuem para referência em relação à qualidade social da escola, determinantes externos e internos a ela. Como explicitado pela autora, os determinantes externos se constituem por:

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p. 224).

Em relação aos determinantes internos, a mesma autora explicita que se referem: “[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares” (SILVA, 2009, p. 224).

Para os alunos, os aspectos de qualidade mais expressivos relacionam-se a:

“Uma das principais coisas para melhorar a escola seria a alimentação, porque o prefeito cortou quase metade da nossa verba e isso prejudica todos os professores, alunos e funcionários, nós sentimos esse impacto no nosso cotidiano escolar.” (Aluno escola 18).

“A comida porque de resto está tudo perfeito.” (aluno escola 43).

i) *Alimentação* – a maior demanda, por parte dos alunos, é a solicitação para diversificação do cardápio ofertado, melhoria da comida, dos horários oferecidos e do refeitório, para um atendimento com mais qualidade e higiene.

“Colocar cortinas limpas, dar comida gostosa, cobrir a quadra, limpar os banheiros, poder estudar na informática ou mexer nos computadores, ter um laboratório, uma biblioteca com muito mais livros e ter a sala limpa.” (Aluno escola 12).

“Mais comprometimento com a escola por parte do governo para que se possa ter uma estrutura de aprendizagem de melhor qualidade.” (aluno escola 43).

ii) *infraestrutura da escola* – foram citados aspectos relacionados à manutenção e à conservação dos espaços e dos equipamentos da escola, tais como: cobertura/reforma/construção (a depender da escola) das quadras de esporte, das salas de aula, de laboratório de ciências e informática, de biblioteca, dos banheiros, da construção de cantinas e estacionamento para bicicleta e skates; armários, salas mais arejadas com ventiladores e/ou ar condicionado e que não chovam dentro; rede wi fi na escola, materiais de consumo (para o banheiro) e pedagógicos (livros), cortinas; plantar mais árvores, pintar as escolas, melhorar o aspecto físico e a estrutura delas. Alguns alunos também mencionaram a necessidade de contratação de professores, professores substitutos e funcionários.

“Jogos, brincadeiras, experiências, filmes, etc. Mais visitas em lugares como cinemas, teatro, museus, etc. Que tenha mais atividades, que tenha mais coisas legais na escola.” (Aluno escola 2).

iii) aspectos relacionados à *organização do trabalho (pedagógico) da escola* – organização e ampliação do horário do recreio, organização de atividades/aulas diversificadas (atividades esportivas; aula de música, aulas de dança, ter outras atividades diferentes; reforço; mais aulas de informática; cursos; aulas que incluam tecnologia, passeios, palestras, trabalhos coletivos, trabalhos em grupo, teatro, cinema, vídeos). Neste item também vale ressaltar, mesmo que citado timidamente, o retorno e o funcionamento de grêmio estudantil; a necessidade da escola se organizar para atender a educação especial; indicou-se, ainda, em menor quantidade também, a redução do número de alunos na turma/sala.

“Queremos aulas com mais tecnologia, mais diálogo, discussão sobre os assuntos, coisas diferentes usem atividades dinâmicas, como desenhos, cartazes, ao invés de textos, perguntas e perguntas.” (Aluno escola 15).

“Professores que acham que correr com a matéria achando que todos tem que aprender no ritmo que ele passa, sendo que cada um tem um ritmo próprio de aprendizado.” (Aluno escola 27)

“Eu acho que se fizer nas aulas mais lições ou trabalhos em dupla é melhor, ajuda a interagir e aprender porque quanto mais divertido mais interessante.” (Aluno da escola 2).

iv) *Práticas pedagógicas* – um dos aspectos mais mencionados foi a indicação de que as aulas ocorram de maneira diversificada em relação ao conteúdo: artes, música, dança, esportes, filmes; e, em relação a forma: atividades fora da sala de aula/escola; da rotina diária, mais aulas práticas, filmes, passeios externos e debates. Os alunos reportaram-se também à metodologia dos professores: aulas mais dinâmicas, animadas e bem humoradas, explicações melhores e paciosas, maior comunicação entre professores alunos (ouvir os alunos, suas dúvidas e questões) e ainda que a comunicação fosse mais “juvenil”. Ressaltaram a importância de o professor procurar meios para ensinar os alunos com dificuldades de aprendizagem e respeitar o ritmo de aprendizagem das turmas. Também relevaram a importância da maior participação, respeito, interesse e colaboração por parte dos alunos. Indicaram a utilização por parte dos professores de projetos da escola e de trabalho em grupos (coletivo).

“Para melhorar minha escola os alunos primeiramente os alunos podiam cuidar bem dela e todos podiam entrar em concordância sobre as escolhas e planos da escola.” (Aluno escola 2).

“Preservar a escola, não destruir o que já está pronto e respeitar um ao outro.” (Aluno escola 33)

“...os alunos respeitarem mais a escola, um pouco mais de colaboração dos alunos.” (aluno escola 43).

v) *Valores* – os alunos destacaram: respeito ao patrimônio escolar (limpeza, conservação) e nas relações interpessoais na escola envolvendo a todos os segmentos; colaboração e participação por parte dos alunos nos trabalhos da escola e nas aulas (individualmente e coletivamente); atenção e interesse/motivação nas aulas, principalmente por parte dos alunos e, em menos intensidade, dos professores, diretores e funcionários.

"Ter mais contribuição entre as decisões tomadas pela direção com os alunos, pois raramente somos ouvidos". (Aluno escola 6).

“Que a diretoria, orientadores pedagógicos, professores possam ouvir nossa opinião” (Aluno escola 16).

“Assembléias para que os professores e diretores possam escutar nossas opiniões sobre a escola.” (Aluno escola 37).

vi) *Relações interpessoais* – respeito entre todos os segmentos e pares na escola e, principalmente, os alunos serem mais ouvidos pela direção e pelos professores. Nesse sentido, há indicação de mais interatividade com os alunos (ouvir mais os alunos) pelos outros segmentos da escola;

“Em relação a escola, na minha opinião não precisa melhorar nada, o que precisa melhorar é o comportamento de alguns alunos”. (Alunos escola 15).

“Ter mais punições para os alunos desinteressados que atrapalham o aprendizado dos outros alunos.

“Expulsão de alunos, suspensões, punir os bagunceiros”. (Alunos da escola 34).

vii) Aspectos relacionados ao *comportamento* – mencionaram a necessidade de controle sobre os comportamentos inadequados dos alunos (bagunça, indisciplina, conversa excessiva). Indicaram a necessidade de rigidez nas regras para os alunos que extrapolam em relação ao comportamento, exigindo uma atuação mais firme da direção da escola (suspensão, repreensões, punições mais severas) primeiramente e, posteriormente, dos professores e dos funcionários. Alguns alunos mencionaram os pais como parceiros para contenção, controle do comportamento inadequado apresentado.

“Mais dinheiro para escola mais conforto e mais espaço.” (aluno da escola 19).

“...se o governo conseguisse fazer passeios, o governo mandar mais computadores, cobrir a quadra, tampar os buracos para que possamos jogar e fazer atividades na Escola.” (Aluno escola 29).

vii) *recursos financeiros* – para a escola e para os professores, alguns alunos indicaram a escassez de recursos e apoio do governo e da prefeitura municipal à escola.

A partir dos dados apresentados, observou-se que os alunos indicam alguns dos determinantes externos citados pela autora que contribuem para a produção da educação de qualidade; a necessidade do *financiamento*, de *infraestrutura* e condições adequadas para o funcionamento do trabalho pedagógico (recursos materiais e humanos) e um dos aspectos mais citados pelos alunos, a diversificação e qualidade da *alimentação*, ou seja, para uma escola garimpar a qualidade faz-se necessário, primeiramente, o compromisso dos gestores centrais para o atendimento das condições adequadas para a realização do trabalho de qualidade.

Como esclarecido por SILVA (2009), ao se fixar o entendimento de qualidade aos índices quantitativos e a lógica inerente a eles, deixam-se de lado outros fatores que são significativos para a construção de qualidade social da escola, tais como:

[...] a vida familiar, a ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos que, concomitante ao domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, compõem a amplitude da formação. (SILVA, 2009, p. 220).

A partir dos aspectos indicados pelos alunos, observou-se que, internamente à escola, eles apresentam contribuições significativas quanto à *organização do trabalho pedagógico* e às *práticas pedagógicas*, indicando nessas duas áreas certo engessamento dos conteúdos e da forma da aula, que, possivelmente, tendem a ser intensificados mediante a proposição do entendimento e da centralidade da qualidade da educação via modelo de avaliação quantitativo moldado pela lógica empresarial de mercado, explicitando a necessidade de se organizar diferentemente o tempo/espço da escola; diversificando e expandindo os conteúdos, as atividades, a metodologia utilizada para além da sala de aula e da escola, bem como incitando a necessidade do trabalho em grupo e coletivo apoiado na colaboração e não no individualismo e na competitividade ressaltados pela lógica empresarial

mercantil, indicados nas políticas educacionais e, de certo modo, pode-se ousar afirmar que tencionando o modelo vivenciado por eles na realidade escolar.

Corroborando a percepção dos alunos, pesquisa realizada sobre a implementação da política de AIP nessa rede (SORDI et al, 2012) aponta que uma das maiores dificuldades sentidas pelos Orientadores Pedagógicos na condução da política nas escolas foi pautar, junto aos professores, questões ligadas a mudanças no trabalho pedagógico que executam dentro do espaço “sagrado” da sala de aula.

Ao explicitar a importância de diversificação dos conteúdos, da forma da organização do trabalho da escola e das práticas pedagógicas, os alunos revelam os aspectos evidenciados por Freitas (2014) e Ravitch (2011) a respeito do estreitamento curricular provocado pela produção da qualidade da educação na lógica mercadológica/empresarial, centrado em testes quantitativos em determinadas áreas do conhecimento.

Além disso, a falta de aulas mais dinâmicas enunciada pelos alunos extrapola para além do estreitamento curricular provocado pelas políticas hegemônicas de regulação da qualidade e sinaliza que a “forma escola” (capitalista) cria muros artificiais separando a escola da produção da vida (FREITAS, 2012). A fala dos alunos deve ser lida nesse contexto, sob pena de se responsabilizar, exclusivamente, a boa vontade dos professores, bem como devem ser consideradas as relações vivenciadas na escola, que precisam ser perpassadas pela confiança entre os segmentos, para que os professores sintam-se confortáveis para empreender inovações (BRYK & SCHNEIDER, 2002).

Outros aspectos mencionados pelos alunos, relacionados aos determinantes internos, referem-se ao comportamento, aos valores e às relações interpessoais. Em relação às relações interpessoais, chamou a atenção o destaque dado por eles à necessidade de escuta a suas vozes, condição esta que, ao se pensar em qualidade social, parece imprescindível e valiosa para a formação crítica dos alunos, pois revela que, na produção de qualidade pela lógica mercadológica/empresarial, via processos de avaliação quantitativos de medição de proficiências, a prática do acolhimento às demandas dos alunos e a sua participação na construção da qualidade social da escola fica inibida, dificultando a atuação em processos de formação coletivos e democráticos e, de forma ao não reconhecimento deste sujeito,

essencial, como se afirmou anteriormente, uma vez que, para a formação dele, se valida a construção da qualidade, como direito à educação.

Em contrapartida, observou-se que a existência da AIP, nesta rede de ensino, enseja aproximações dos estudantes da experiência de participar e de exercer cidadania, atuando na escola e em seu projeto.

Dessa forma, percorreu-se a construção de uma concepção de qualidade e de avaliação que potencialize e contribua para a formação humana mais ampla, assentada em princípios formativos que permitam o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e garantam, de fato, o seu direito à educação (BERTAGNA, 2017; ARROYO, 1999; CALDART, 2014). O que é contrário à propositura, em muitos casos, postulada nas políticas educacionais atuais, em que a única forma possível de obtenção da qualidade se pauta na competitividade individual dos alunos, a partir de seus próprios méritos, observados por meio da medição quantitativa de proficiência em testes cognitivos de português, matemática e, algumas vezes, intercalados com as ciências da natureza e ciências humanas.

Ampliar a compreensão de qualidade permite também resgatar e comprometer os diferentes participantes do processo educacional na construção da qualidade da escola, como é o caso, neste trabalho, dos alunos, sem os quais de fato não parece se concretizar alguma mudança pertinente na qualidade da educação. Aos envolvê-los em processos participativos no interior das escolas, por meio de colegiados próprios de seu grupo, grêmio estudantil e em processos de avaliação participativa, AIP, estes poderão fomentar e estimular uma relação mais favorável para a produção de uma escola de qualidade social.

## **QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: OS ESTUDANTES AVALIAM QUE CAMINHAR NA CONTRAMÃO É MELHOR?**

A contribuição dos alunos na proposição de aspectos que possam vir a explicitar a construção de indicadores de qualidade social para a formação humana indica sua maior aderência aos princípios de um projeto pedagógico implicado com aprendizagens mais abrangentes e que se confrontam com o reducionismo presente nas políticas de regulação neoliberais.

Uma escola que escuta e valoriza as demandas e os argumentos trazidos pelos estudantes potencialmente vivifica seu projeto educativo e constrói outras bases para a avaliação da qualidade, que toma a si para iluminar os processos decisórios rumo à qualidade. Estudantes que aprendem a pensar sobre a qualidade armam-se de condições políticas para se pronunciarem no campo e, assim, atuam sobre as aprendizagens que merecem possuir e sobre as condições objetivas (internas e externas) que afetam o trabalho escolar. Quanto mais se engajam, mais produzem argumentos que desestabilizam o senso comum que perpassa o debate sobre qualidade.

Embora possa parecer perigoso caminhar na contra mão da lógica que recai nos últimos anos nas redes públicas de ensino, muito criticadas pela ausência de qualidade, pois o discurso veiculado na mídia as desqualifica e desqualifica seus profissionais, jogando a favor do desmantelamento da educação pública, laica, gratuita e de direito do cidadão, defende-se ser esta uma saída no campo das alternativas contra-hegemônicas, contrarregulatórias, ao se investir nos processos democráticos e de participação e da não conformação dos sujeitos à lógica (e exploração) do mercado (capitalista).

Realça-se que instâncias avaliativas sediadas nas escolas que valorizem a participação dos estudantes são estratégicas, tanto nas rupturas que devem produzir, como nas formas de luta que pretendem ensejar. E, ainda que pareça pouco, os estudantes sinalizam alternativas e possibilidades para realização da sua formação, como usuários legítimos e de direito da escola pública, as quais não podem passar despercebidas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 43-162, 1999.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez.2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa, Edições 70 LDA: Lisboa, Portugal, 2009.

BERTAGNA, R. H.; Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p. 31-46.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRYK, A.; SCHNEIDER, B. **Trust in Schools: a Core Resource for Improvement**. Russell Sage Foundation, New York, 2002.

CALDART, R. **Escola em movimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CECCIN, R.B. “Recursos humanos em saúde”, leia-se “Coletivos organizados de produção em saúde.” Desafios para a educação. In: PINHEIRO, R& MATTOS, R.A. **Construção social da demanda**. Direito à saúde. Trabalho em equipe. Participação e espaços públicos. RJ: IMS/UERJ- CEPESC -ABRASCO, 2005, p. 161-180.

FREITAS, L.C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 12, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Campinas, n. 3, 2011, p. 35-45.

FREITAS L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 87 p.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.33, n. 119, p. 379-404, abril-jun. 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. SP: E.P.U., 2005.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e os modelos de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SORDI, M. R. L., FREITAS, L.C. Responsabilização Participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013.

SORDI, M.R.L.; SOUZA, E. S. **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**. A rede municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas -SP: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (Orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M.R.L. et al. Avaliação Institucional Participativa como eixo estruturante de uma política de regulação da qualidade do ensino negociada com as escolas. **Relatório Técnico** (circulação interna). OBEDUC/CAPES, 2012.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. de C. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educação temática digital**, Campinas, SP, v.14, n.2, p. 19-37, jul./dez. 2012.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES/OBEDUC pelo apoio financeiro.

### Mara Regina Lemes de Sordi

Pós-doutorado em Educação pela PUC Rio; Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora do Departamento de Estudos e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-graduação da mesma instituição. Coordenadora do grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: [maradesordi@uol.com.br](mailto:maradesordi@uol.com.br)

### Regiane Helena Bertagna

Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro/SP e do Programa de Pós-graduação da mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE da UNESP/Rio Claro.

E-mail: [regiane.bertagna@gmail.com](mailto:regiane.bertagna@gmail.com)

### Sara Badra de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais pela UNICAMP e mestra em Educação pela mesma universidade. Atuou como docente nos Ensino Médio e Técnico e como coordenadora de curso técnico, ambos pelo Centro Paula Souza e como docente no Ensino Superior pelo Plano Nacional de Formação de Professores na PUC-Campinas (PAR-FOR). Doutoranda com financiamento da FAPESP no grupo Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: [sarabadra@hotmail.com](mailto:sarabadra@hotmail.com)

