

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Série Relatórios de Pesquisa
Volume 1 número 1 2012

Série Relatórios de Pesquisa

volume 1 número 1 2012

AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR) NO CONTEXTO DO
PLANO DE METAS E COMPROMISSO TODOS
PELA EDUCAÇÃO -
PESQUISA EXPLORATÓRIA

Série Relatórios de Pesquisa



Série Relatórios de Pesquisa

volume 1 número 1 2012



AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR) NO CONTEXTO DO
PLANO DE METAS E COMPROMISSO TODOS
PELA EDUCAÇÃO -
PESQUISA EXPLORATÓRIA

Recife
2012





Ministério da Educação
Aloísio Mercadante
Ministro da Educação

Fundação Joaquim Nabuco
Fernando José Freire
Presidente

Julia Kumi Kanebasu
Chefe de Gabinete

Mônica Monteiro
Assessora Institucional

Luís Enrique Romani de Campos
Diretoria de Pesquisas Sociais

Silvana Luma de Meireles
Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte

Ceres Duarte Medes Carvalho de Almeida
Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional

Marcelo Mório de Melo
Assessor de Comunicação

Rebeca Vidal A. de Carvalho
Projeto gráfico / Capa

URL: <http://www.fundaj.gov.br>

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Educação instituída por meio de autorização contida na Lei nº 3.377 de 17 de setembro de 1977. Tem sede e foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. Sua área de atuação é constituída pelas regiões Norte e Nordeste do País, tendo por finalidade promover estudos e pesquisas no campo das ciências sociais.

Relatórios de Pesquisa

A série Relatórios de Pesquisa foi criada em 2012 e tem por objetivo difundir as pesquisas realizadas pela Fundação Joaquim Nabuco de forma sistemática.



Série Relatórios de Pesquisa. - v.1 n.1 2012 -
Recife: Fundação Joaquim Nabuco 2012

Irregular

ISSN 2318-5332 (versão impressa)

1. Ciências Sociais - Periódicos. I. Fundação Joaquim Nabuco. Diretoria de Pesquisas Sociais.

CDU 3(05)



Equipe

Pesquisa

Rosângela Tenório de Carvalho (Coordenação Geral)
Agildo Galdino Ferreira
Janirza Cavalcante da Rocha Lima
Juceli Bengert Lima
Maurício Antunes Tavares
Morvan de Mello Moreira
Patrícia Maria Uchoa Simões
Semada Alves Ribeiro de Azevedo
Verônica Soares Fernandes

Relatório

Cibele Maria Lima Rodrigues
Janirza Cavalcante da Rocha Lima
Juceli Bengert Lima
Nara Maria de Maia Antunes
Patrícia Maria Uchoa Simões
Rosângela Tenório de Carvalho
Verônica Soares Fernandes
Consultoria:
Maria das Graças Corrêa de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho oferece os resultados de pesquisa exploratória sobre a avaliação qualitativa do Plano de Ações Articuladas (PAR), realizada em 2009 junto a quatro municípios do norte e nordeste do Brasil pela Fundação Joaquim Nabuco. Considerando que o PAR se reporta a “ações supletivas e redistributivas para correção progressiva das disparidades no padrão de qualidade do Ensino” e o Plano de Metas tem como objeto a qualidade social da educação básica, a pesquisa exploratória realizou uma análise textual dos discursos sócio-políticos, epistemológicos e pedagógicos da política educacional nos textos do MEC e de secretarias de educação das regiões citadas, assim como desenvolveu estudos de caso com base em grupos focais, com o objetivo de analisar os enunciados que vêm estatuinto a qualidade social da educação básica e identificar quais sentidos sobre a qualidade educacional estão sendo produzidos por dirigentes, gestores, supervisores, coordenadores, professores, pais de alunos e alunos. Amparada em estudos de avaliação de políticas públicas educacionais, em estudos de avaliação qualitativa e, sobretudo, na análise arqueológica do discurso, os resultados da pesquisa evidenciaram proximidade dos enunciados da qualidade social da educação na perspectiva da educação republicana; coexistência de elementos do discurso da qualidade total com o discurso da qualidade social da educação; singularidades nos modos de priorizar dimensões do processo educativo pelos sujeitos sociais da educação, de acordo com o lugar de onde falam. Os resultados forneceram elementos para compor indicadores de qualidade educacional.

Palavras-chave:

Avaliação de política educacional. Regularidades enunciativas de discurso sobre qualidade da educação. Indicadores de qualidade social da educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA	17
1.1 Aspectos Operacionais da Pesquisa	21
a) Planejamento	21
b) Revisão Bibliográfica	21
c) Organização de workshops, sessões de estudo e oficinas.	21
d) Critérios de seleção dos municípios	22
e) Seleção dos textos (objeto empírico da análise do discurso).....	22
1.2 Trabalho de campo	23
a) Entrevistas	23
b) Grupos focais.....	24
2 ANÁLISE DO DISCURSO “QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO”	25
2.1 A Qualidade Social da Educação Básica no Discurso do MEC – Uma Análise da Função Enunciativa (Contexto do Texto)	25
2.1.1 Contexto econômico, político e demográfico (cenário discursivo institucional)	25
2.1.2 Qualidade social da educação básica – sistema de diferenciação (temas relevantes)	28
2.1.3 Educação republicana, educação sistêmica, educação, territorialidade e desenvolvimento – (coexistência discursiva)	35
3 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS PAIS	43
4 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS ALUNOS	53
5 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS PROFESSORES	59
6 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS GESTORES	71

7 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	83
8 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS: HOMOGENEIDADES E OPOSIÇÕES	91
8.1 Regularidades Enunciativas – Enunciados Equivalentes (Homogeneidade Enunciativas) e Divergências entre os Enunciados (Oposições Intrínsecas)	91
9 INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	97
10 CONCLUSÕES	101
11 REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE I Instrumentos da Pesquisa.....	109
APÊNDICE II Correspondência.....	115

APRESENTAÇÃO

O relatório expõe e discute os resultados da pesquisa exploratória sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR) realizada no período de junho a novembro de 2008 pela Coordenação Geral de Estudos Educacionais, da Diretoria de Pesquisas Sociais - Fundação Joaquim Nabuco.

Os resultados dessa pesquisa subsidiaram o survey realizado entre 2009 e 2010, que igualmente integra a Pesquisa “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, cujo escopo é o estudo da qualidade social da educação básica (reconhecida como um direito social de todos), e campo empírico, o processo de execução do PAR nos municípios do Nordeste do Brasil.

O PAR instituído pelo Ministério da Educação em 2007¹, como manifesto, possui caráter plurianual e tem por objetivo “contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica” e se reporta a “ações supletivas e redistributivas destinadas à correção progressiva das disparidades no padrão de qualidade do Ensino” dos municípios selecionados com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)², que aderiram ao “Compromisso Todos pela Educação”³.

A execução do PAR vem sendo realizada em regime de colaboração da União com os entes federados, valendo ser ressaltado que a elaboração do PAR de cada município foi feita com base em diagnóstico de caráter participativo, cujo formato obedeceu ao Instrumento de Avaliação de Campo (MEC, 2007, p. 25) para permitir a análise compartilhada do sistema educacional nas dimensões de gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar.

A presente pesquisa exploratória, por conseguinte, analisa tanto os discursos da política educacional nacional, através dos textos do MEC, como

¹ Nos termos da Resolução CD/FNDE/ no. 029, de 20 de junho de 2007, retificada no DO de 29 de junho de 2007 e alterada pela Resolução CD/FNDE nº. 047, de 20 de setembro de 2007, que “estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007”.

² Calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), devendo ser enfatizado que tal índice, atualizado periodicamente, também será utilizado como “indicador de aferição do cumprimento de metas fixadas para a melhoria do acesso e a elevação dos padrões de qualidade da educação básica na rede pública de ensino”, segundo o art. 2º do Inciso I da Resolução CD/FNDE nº 047, de 20/09/ 2007.

³ Instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

das secretarias municipais de educação das regiões Norte e Nordeste, na pressuposição de que os seus enunciados vêm estatuidando a qualidade social da educação básica. Igualmente procurou identificar e analisar, nas vozes de dirigentes, conselheiros, gestores, professores, pais e alunos, os sentidos que esses atores sociais vêm construindo sobre qualidade social da educação básica, nas suas práticas, a partir da mobilização do MEC para a apresentação e execução do PAR.

Nessa perspectiva, a pesquisa tentou responder as seguintes perguntas: a) Quais sentidos sobre qualidade educacional estão sendo produzidos no cenário da política pública educacional vigente? b) Quais sentidos estão sendo produzidos sobre gestão educacional, formação de professores e trabalhadores de educação, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos? c) Quais indicadores de qualidade educacional (indicados no PDE) são considerados válidos pelos municípios e quais indicadores não foram considerados?

A parte introdutória do presente relatório situa a pesquisa no debate nacional sobre avaliação e análise de políticas públicas, em particular, da subárea de políticas educacionais, inscrevendo-a na linha de Figueiredo e Figueiredo (1986) que propõem a “avaliação política” como etapa fundamental para a avaliação de políticas públicas, como também a insere na perspectiva do ciclo de políticas, de Stephen Ball (2001; 2004), que enfatiza a importância da formação do discurso e da “reconceptualização dos efeitos das orientações oficiais e político-econômicas sobre as práticas”, destacando o papel da interpretação ativa que os profissionais fazem do discurso oficial em suas práticas concretas.

A segunda parte do relatório é dedicada aos aspectos metodológicos do trabalho desenvolvido, cuja abordagem, de cunho qualitativo, deu ênfase à análise textual dos discursos do MEC, e dos enunciados obtidos mediante a utilização da técnica de grupos focais junto a dirigentes, gestores, professores, pais e alunos de quatro municípios do Norte e Nordeste, a partir dos quais foi possível aprofundar os diferentes entendimentos que vêm sendo construídos acerca dos pilares da política nacional de educação.

Destaque foi dado à etapa de preparação da pesquisa, pela oportunidade que ensejou à equipe da Coordenadoria Geral de Estudos Educacionais/CCGE da Fundaj, por meio de workshops, sessões de estudo e oficinas, de aprofundar o debate sobre a utilização do recurso de grupos focais na área de pesquisas sociais, assim como sobre políticas públicas e sua avaliação.

A função enunciativa da “qualidade social da educação básica” é analisada tanto no discurso do MEC (contexto do texto), objeto do segundo capítulo, como nos enunciados pedagógicos dos discursos de pais, alunos,

professores, gestores e dirigentes municipais (contexto da prática), objeto do terceiro capítulo.

No quarto capítulo, são analisadas as regularidades enunciativas, com ênfase nas homogeneidades e oposições enunciativas dos discursos oficiais de política pública, enquanto os indicadores da qualidade social da educação, identificados e selecionados nos enunciados do contexto da prática, são apresentados, respectivamente, no quinto e no último capítulo.

INTRODUÇÃO

A avaliação de políticas públicas, em geral, remete aos “princípios de justiça política e social”, razão pela qual o seu foco se centra na “apropriação efetiva das ações das políticas ou dos programas, pelos seus beneficiários” (OLIVEIRA, 2009, p. 10). A pesquisa de “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Contexto do Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação”, desenvolvida pela Coordenação Geral de Estudos Educacionais – CCGE em 2009 e 2010, teve como propósito analisar o processo de implementação da política do PAR / PDE.

A pesquisa a qual este relatório reporta, entretanto, além de constituir uma etapa preliminar, preparatória da mencionada pesquisa, configura-se, do ponto de vista metodológico, como uma avaliação política da política expressa no Plano de Ações Articuladas - PAR/ PDE, adotando uma vertente do campo da avaliação de políticas públicas ainda pouco utilizada na subárea de políticas educacionais, não obstante vir se consolidando, no Brasil, tanto na perspectiva de aperfeiçoar programas governamentais em andamento, como na intenção democrática de fornecer à sociedade, particularmente aos usuários dos programas educacionais, informações sobre as ações de políticas públicas em desenvolvimento.

Sobre essa abordagem, vale ressaltar que para Figueiredo e Figueiredo (1986), citados e comentados por Oliveira⁴, esse tipo de avaliação por se debruçar sobre a “análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986 apud OLIVEIRA, 2009), deveria preceder às avaliações de políticas públicas, proposição que é justificada por Oliveira como sendo adequada às pesquisas de corte exploratório (ibidem, p. 10).

É nessa perspectiva, portanto, que se insere a iniciativa da Fundação Joaquim Nabuco, por meio da Coordenação Geral de Estudos Educacionais/ DIPES, com o apoio institucional do MEC, para o desenvolvimento de pesquisa de avaliação de programas educacionais no âmbito do PDE, uma vez que este, na qualidade de plano executivo da política nacional de educação do governo federal para os próximos anos, tem a pretensão de gerar grande impacto no quadro educacional do Brasil.

Como texto de política pública, o PDE apresenta quatro eixos norteadores - educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização - e compreende mais de 40 programas. A educação básica, o

⁴ OLIVEIRA, Maria das Graças C. de. Pesquisa bibliográfica: estudos sobre Avaliação de Políticas Públicas Educacionais no Norte e Nordeste do Brasil. CGEE/ DIPES/ Fundaj. 2009.

eixo de maior repercussão no campo educativo, tem como focos a formação de professores e o piso salarial nacional; o financiamento (Salário-Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação de Educação/Fundeb); a avaliação e a responsabilização (IDEB, Planejamento e Gestão Educacional). Sua dimensão e importância social, portanto, justificam a abordagem aqui adotada.

Esse entendimento se colocou como uma questão substantiva para esta pesquisa, e, por esse motivo, subsidiou seu caminho na medida em que a intenção foi analisar o discurso do Estado tanto em seus enunciados como em sua materialidade. O interesse, portanto, foi identificar como se articulam as ideias de educação republicana, visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social - pilares que sustentam o PDE - e esclarecer os múltiplos sentidos que assumem no contexto das ações e práticas diversas.

A pesquisa teve como objetivos gerais:

a) Analisar discursos sócio-políticos, epistemológicos e pedagógicos da política educacional no texto do Ministério da Educação e de secretarias municipais de educação das regiões Norte e Nordeste, cujos enunciados vêm estatuidando a qualidade social da educação básica;

b) Identificar quais sentidos sobre a qualidade educacional estão sendo produzidos por dirigentes, gestores (as), supervisores(as), coordenadores(as) professores(as), pais de alunos(as) e alunos(as);

c) Selecionar indicadores de qualidade educacional a serem incorporados à pesquisa de Avaliação Qualiquantitativa.

A análise dos enunciados de política pública educacional no contexto da prática relativamente aos temas privilegiados nos PAR, com base nos resultados da pesquisa desenvolvida junto aos grupos focais organizados nos municípios de Cametá (PA), Itabaiana (SE), Bom Conselho (PE) e Juazeiro (BA) - participantes dos grupos focais e da entrevista - revelou os sentidos sobre a qualidade educacional que estão sendo produzidos por dirigentes, gestores, supervisores, coordenadores, professores, pais de alunos e alunos em relação aos quatro eixos temáticos que orientam o PAR - gestão educacional; formação de professores e trabalhadores da educação; práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura e recursos pedagógicos - apontados como enunciados primordiais para definir a qualidade social da educação básica.

A análise privilegiou o contexto da pesquisa; a coexistência dos enunciados, o interdiscurso (o que já foi dito e que retorna no discurso dos sujeitos pesquisados); o sistema de diferenciação ou temas, os conceitos e a gramática dominante e, em termos da apresentação dos resultados, adotou por dividir os discursos em seções relativas a cada tipo de interlocutor. Ao final de cada seção é apresentada, em forma de quadro, uma síntese dos discursos.

Em termos mais específicos, a pesquisa pretendeu, com base nos conceitos da teoria do discurso de Michel Foucault alusivos a “enunciado, prática discursiva e heterogeneidade do discurso”: analisar a função enunciativa do discurso de política educacional no contexto do PDE; identificar os sentidos e a gramática dominante nas narrativas dos sujeitos da pesquisa; identificar como nas representações sobre a educação de qualidade está sendo construída a ideia de educação de qualidade; identificar as vozes do senso comum do atual discurso de política educacional e possibilitar a emergência de pontos de vista e processos emocionais.

1 METODOLOGIA

Rosângela Tenório de Carvalho

Estudos na área de políticas públicas revelam a sua importância para a produção de conhecimentos que possam subsidiar o enfrentamento de questões educacionais.

Tal é o caso, por exemplo, da própria abordagem de políticas públicas de educação como processo político-social complexo e multifacetado, conforme defende Oliveira:

Fruto de uma multiplicidade de forças sociais que, de forma variada, explicitam seus interesses, um arco que envolve projetos dos grupos no poder (caso em que podem se transformar em políticas de governo), compromissos e acordos internacionais subscritos por governos anteriores, consensos estabelecidos com base no debate educacional (que podem se transformar em políticas de Estado), passando pela capacidade de pressão de diferentes setores sociais organizados, portadores de expectativas específicas, como também da percepção política e do grau de interferência da própria tecnoburocracia. Assim, é preciso considerar as políticas educacionais como sendo 'produtos' de processos políticos sociais complexos, às vezes contraditórios, que encerram tanto continuidades e descontinuidades como continuidades-descontínuas, estas últimas responsáveis pela aparência de um esforço comum e de melhoria crescente (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Ao discutirem as políticas públicas educacionais curriculares, Lopes e Macedo (2006) também se alinham a essa formulação, mas o fazem sob o enfoque desenvolvido por Stephen Ball (2001) a respeito da existência de um ciclo contínuo de política que se expressaria em três contextos articulados: o contexto de influência – o qual, em relação às definições políticas, se refere às disputas entre os grupos que influenciam a definição das finalidades sociais da educação e do que seja ser educado; o contexto da produção de textos – que se refere ao poder que o “poder central” tem na formulação de textos voltados para o direcionamento das ações na prática, e que mantém uma associação com o primeiro contexto; e o contexto da prática - espaço amplo e plural onde os textos do “poder central” são reestruturados, reinterpretados.

Para aquelas autoras, as reinterpretações são incorporadas pelos outros dois contextos, conferindo “caráter circular dos discursos nesse ciclo”,

o que amplia segundo advogam, “as possibilidades analíticas oferecidas pelas formulações de Stephen Ball” e apontam para “a superação de modelos de política marcados pela prescrição — e pela supervalorização do contexto de influência — na formulação e na análise de políticas, bem como para reconceptualização dos efeitos das orientações oficiais e político-econômicas sobre as práticas” (LOPES E MACEDO, 2006, p.6).

A análise feita no presente relatório, portanto, buscou compreender como os textos oficiais produzem sentidos, na acepção de objetos simbólicos - no caso, os enunciados da qualidade social da educação – que produzem sentidos, outros sentidos que estão no texto. E ainda, como os textos oficiais reaparecem recontextualizados nos sentidos produzidos no contexto da prática.

Sobre essa questão, Ball (2001), citando Bernstein afirma que a recontextualização “ocorre tanto no seio quanto entre os campos ‘oficial’ e ‘pedagógico’”. Ou seja, o oficial “seria criado e dominado pelo Estado”, e o segundo seria materializado pela “ação pedagógica que ocorre nas escolas, universidade, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” (BERNSTEIN, 1996, apud BALL, 2001, p.102).

Como afirma Lopes (2006, p. 329), nos textos que são julgados oficiais – “por terem a assinatura oficial - há sentidos da prática, não-oficiais, reinterpretados e hibridizados a sentidos de tantos outros textos e discursos”. Assim, analisar a política pública e a produção de sentidos remete à consideração de que as políticas públicas educacionais, entendidas como discursos⁵, produzem objetos epistemológicos, pedagógicos e didáticos, ou seja, afirmam conhecimentos e saberes, projetam práticas pedagógicas docentes e discentes que têm efeitos na produção de sujeitos sociais e culturais (SILVA, 1999).

Quanto aos estudos na área específica de avaliação de políticas públicas educacionais, estudos e pesquisas (OLIVEIRA, 2006, 2009; LOPES; MACEDO, 2006; BALL, 2001, 2004, BARRETO, 2008) chamam atenção para aspectos conceituais e para a complexidade existente nesse campo.

Segundo Oliveira (2006),

A avaliação das políticas públicas no campo educacional constitui prática recente e está associada à emergência das chamadas políticas públicas de Estado, ou seja, às propostas em torno das quais foi possível obter consenso da sociedade, com base nas expectativas manifestadas por movimentos sociais organizados, independentemente do grupo político no poder, a exemplo da universalização do acesso à Educação Fundamental, que se impôs no País a partir de meados dos anos 1980 e início dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

⁵ No sentido foucaultiano, como práticas que formam os objetos que afirmam.

Lopes e Macedo (op. cit.), entretanto, tratam os processos de avaliação de políticas públicas sob a ótica de “controle estatal da educação”, e defendem a valorização de outras dimensões do processo político, em particular, da

[...] incorporação de marcos teóricos que destacam a complexidade das políticas e das relações de poder que as constituem e pela interpretação da esfera da cultura como não-saturada por determinações econômicas. Nesse sentido, as determinações do Estado são entendidas como parte importante de um ciclo de produção de políticas, mas também como incapazes de direcionar toda a ação da escola ou mesmo a formulação dos documentos curriculares (LOPES; MACEDO, 2006, p. 5).

Nessa ótica, além da análise dos textos escritos pelo Ministério da Educação – o contexto da produção de texto –, a pesquisa igualmente se dispôs a ouvir gestores, professores, pais e alunos – o contexto da prática –, em função do que recorreu à técnica de grupo focal, um recurso considerado adequado a processos de pesquisa avaliativa, como defende Gatti:

Os grupos focais podem ser empregados em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto, sendo o procedimento mais usual utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a variados fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada (GATTI, 2005, p. 11).

A autora, apoiada nos estudos desenvolvidos por Morgan e Krueger nos anos 1990, define que

[...]a pesquisa com os grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações; questões relevantes na pesquisa que se pretende empreender (ibidem, p. 9).

Por outro lado, a busca de imagens identitárias de professor/a, aluno/a, gestor/a, que se vão tecendo ao longo do processo de avaliação das ações dos PARs – as vozes do senso comum do discurso do PDE; os sentidos e gramática dominante no discurso de dirigentes municipais –, levou a pesquisa ao uso de entrevistas (com os dirigentes municipais) por representarem “eventos discursivos complexos” que ultrapassam a relação entrevistador/entrevistado

na medida em que abarcam “imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise”, como destaca Silveira (2007, p. 118).

Em relação aos discursos oficiais de política pública, os próprios discursos foram vistos como práticas que obedecem a regras que se autodescrevem e, ao mesmo tempo, podem descrever as suas articulações com os demais discursos (FOUCAULT, 1995):

[...] não é nada além e nada diferente de uma reescrita, isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto (FOUCAULT, 1995, p. 160).

Na análise arqueológica do discurso de Foucault, uma das questões fundamentais refere-se ao acontecimento discursivo⁶ (FOUCAULT, ibidem, p. 33), referência substantiva no sentido de que ela indica o caminho de busca do acontecimento discursivo, no caso, a qualidade social da educação básica.

Vale ressaltar, todavia, que isso não significa ir à busca da origem do discurso da qualidade social da educação básica, mas sim, de identificar o momento em que esse discurso passa a ter maior significância social nas diversas instituições que desejam assumir a “função autor” desse discurso. Nesses termos, a utilização do método de análise próximo da arqueologia do saber buscará dar conta da análise do discurso da qualidade social da educação considerando-o interna e externamente a fim de que se possa estabelecer as condições de possibilidade desse discurso e das práticas discursivas, e identificar “os efeitos de verdade produzidos pelos discursos” (MACHADO, 1981, p. 14).

Sob essa abordagem, o discurso foi focado como uma dispersão de textos – de professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos –, tendo sido analisados sob dois recortes: a) a análise da função enunciativa; b) as regularidades enunciativas: homogeneidades e oposições intrínsecas.

⁶ Foucault, ao referir-se ao acontecimento revolução, identifica características desse acontecimento: rememorativo, demonstrativo e prognóstico afirmando que “o que constitui no acontecimento um valor rememorativo, demonstrativo e prognóstico, não é o drama revolucionário por si, as façanhas revolucionárias nem os gestos que os acompanham. O que é significativo é a maneira pela qual a revolução se faz espetáculo, é a maneira pela qual ela é acolhida em torno dos espectadores que não participam, mas que olham que assistem e que, ou bem ou mal, se deixam arrastar por ele” (2005, p. 346).

1.1 Aspectos Operacionais da Pesquisa

a) Planejamento

O planejamento dos procedimentos a serem adotados nas etapas da pesquisa envolveu pesquisadores (as) da Coordenação de Estudos Educacionais, da Coordenação de Estudos Populacionais e da Unidade Central da Diretoria de Pesquisas Sociais e Consultoria os quais, em reuniões sistemáticas semanais, debruçaram-se sobre a leitura e discussão dos Planos de Ações Articuladas dos Municípios, dos critérios para definição dos municípios campo de pesquisa e elaboração dos instrumentos de pesquisa (Apêndice I).

A dinâmica adotada mostrou-se um caminho enriquecedor para o conjunto da equipe por ensejar a troca de experiências e de informações.

b) Revisão Bibliográfica

Particularmente no período de maio a agosto de 2008, foram desenvolvidas atividades de identificação dos passos para a elaboração da revisão da literatura na área da pesquisa, cujo foco situou-se nas temáticas de avaliação de políticas públicas, análise do discurso, grupos focais e política educacional.

Levantamento bibliográfico específico sobre políticas públicas educacionais no Norte e Nordeste foi realizado pela consultora Maria das Graças Oliveira Correa, em apoio à pesquisa.

c) Organização de workshops, sessões de estudo e oficinas.

A temática de grupos focais foi objeto de um workshop intitulado: “Poder profissional da docência”, a cargo da especialista Maria Aparecida Tenório da Costa (dia 21 de agosto de 2008). Em seguida, sob a denominação de “Introdução à Avaliação de Políticas Públicas de Educação”, foram realizadas duas sessões de estudo e uma oficina, a cargo da consultora Maria das Graças C. de Oliveira (nos dias 9, 23 e 30 de março). A primeira, de caráter introdutório, debruçou-se sobre o tema: a subárea políticas públicas; avaliação de políticas; avaliação política e análise de políticas; tendências; pressupostos; avaliação como etapa da implementação de políticas; a segunda enfocou a - Avaliação de Políticas Públicas de Educação: Avaliação de políticas sociais: questões teóricas; vertentes analíticas; avaliação de políticas públicas de educação:

pressupostos e modelos; avaliação como elemento de regulação; avaliação e implementação de políticas; abordagem do ciclo de políticas educacionais.

A oficina realizada ensejou a análise e o debate de trabalhos que enfocam a avaliação de políticas públicas sob abordagens diferentes, valendo dizer que a autoria de alguns dos trabalhos examinados era de pesquisadores da Fundaj.

d) Critérios de seleção dos municípios

A realização de um estudo em profundidade com base em grupos focais com os principais atores do PAR foi inicialmente prevista para ser feita em cinco municípios: dois da região Norte e três na região Nordeste. Todavia, um dos municípios da região Norte não pode participar, sob a justificativa de falta de condições para organizar os grupos focais no período, ficando o universo da investigação restrito a uma amostra de quatro municípios (Cametá no Pará; Bom Conselho em Pernambuco, Itabaiana em Sergipe; e Juazeiro na Bahia).

A escolha dos municípios feita em colaboração com o Ministério da Educação considerou os mesmos critérios adotados para inserção prioritária no PAR, ou seja, municípios com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB baixo, e que estivessem entre aqueles considerados de porte médio. Em seguida foram feitas gestões junto às respectivas secretarias de educação local para autorização da pesquisa, e ao mesmo tempo encaminhados ofícios de orientação para os trabalhos.

e) Seleção dos textos (objeto empírico da análise do discurso)

A seleção de textos (escritos e verbais) foi precedida por uma análise do discurso da qualidade social da educação básica, cujas referências levaram em conta os seguintes aspectos:

- cenário econômico, político e demográfico no qual emerge, no Brasil, a exigência da qualidade social da educação básica (cenário discursivo);
- conceitos, a gramática, a função autor que sustentam o tema da qualidade social no domínio da educação (o enunciado e os espaços de diferenciação);
- imbricamento de relações entre diferentes domínios do discurso de política educacional (a memória discursiva, o interdiscurso).

Considerando que os discursos possuem uma substância, um suporte, um lugar e um autor, foi feita a seleção de lugares institucionais de discursos. Em decorrência, foram selecionados e analisados enunciados advindos: do Ministério da Educação (texto do Plano de Desenvolvimento da Educação Compromisso Todos pela Educação Passo a Passo /PDE, e textos da legislação educacional); das secretarias municipais de educação (resultado de entrevistas), das escolas (registros dos grupos focais realizados com pais, alunos, professores, gestores) e da comunidade (registros dos grupos focais organizados com pais).

1.2 Trabalho de campo

Na pesquisa de campo desenvolvida junto a secretários de educação, conselheiros, gestores, professores, pais e alunos de quatro municípios (um do Norte e três do Nordeste), foram utilizados como instrumentos de pesquisa, entrevistas e grupos focais.

a) Entrevistas

Direcionadas apenas aos secretários de educação, as entrevistas contemplaram aspectos relacionados a vivências, ações e experiências educacionais e contextos culturais que possibilitaram os discursos desses atores sobre a qualidade social da educação básica.

O roteiro semi-estruturado incluiu apresentações (entrevistador e entrevistado), questões focadas no objeto da entrevista e considerações finais por parte dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas integralmente e, em seguida, transcritas.

É importante registrar que as entrevistas não foram utilizadas “como mero instrumento de captação de um dito” ou “ferramenta de acesso a verdades reveladas pelo entrevistado” (ROCHA et al., 2004, s/p), mas, segundo a ótica sintetizada por Silveira (2007, p.117-138),

[...] como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas, também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (p.118).

b) Grupos focais

Os grupos focais constituíram um dos recursos utilizados na pesquisa com a intenção de aprofundar diferentes formas de entendimento sobre qualidade da educação e também de compreender as ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia do seu trabalho, conforme já mencionado.

A atividade foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores (as) da Fundaj que dispuseram de um período de cinco dias em cada município, para realizar a pesquisa, dedicando aproximadamente três horas por grupo focal.

Os grupos foram constituídos por um conjunto de pessoas da área de educação que, de forma voluntária, se dispuseram a discutir e comentar aspectos de suas experiências pessoais em relação à educação. Observando as recomendações da literatura (GATTI, 2005), a organização dos grupos procurou garantir homogeneidade em termos de pessoas com atuações educacionais aproximadas, como também procurou contemplar a questão da diferença regional ao englobar em um mesmo grupo pessoas das áreas rurais e urbanas.

Nesses termos, cada município convidou 12 pessoas para compor cada um dos grupos, observando o seguinte formato:

- Grupo focal 1. Gestores: diretores (as) das escolas, coordenadores (as), supervisores (as) das áreas urbanas e rurais;
- Grupo focal 2. Professores (as) das áreas urbanas e das áreas rurais (importante a participação de 1/3 de professores (as) que pertencessem ao conselho escolar);
- Grupo focal 3. Pais de alunos (as) das áreas urbanas e rurais (importante a participação de 1/3 de pais que integrassem o conselho escolar);
- Grupo focal 4. Alunos (as) de 4ª série do ensino fundamental das áreas urbanas e das áreas rurais;
- Grupo focal 5. Alunos (as) de 8ª série do ensino fundamental das áreas urbanas e das áreas rurais.

2 ANÁLISE DO DISCURSO “QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO”

Rosângela Tenório de Carvalho

No capítulo anterior foram apresentadas as bases teóricas da análise desenvolvida na Pesquisa: a análise do discurso de Michel Foucault, associada às formulações sobre os ciclos de política, de Stephen Ball. A partir dessas perspectivas, foi construído um recorte metodológico para analisar a função enunciativa dos discursos sobre a qualidade social da educação considerando os contextos de política pública educacional (contexto do texto e contexto da prática).

Inicialmente, portanto, o presente capítulo contempla o enunciado da qualidade social da educação básica no contexto do texto, buscando entender: o cenário discursivo institucional político e econômico (cenário institucional); os lugares institucionais, os conceitos, a gramática, os membros de grupos em sua função autor; a memória discursiva dos textos de política educacional, a sua articulação em redes discursivas (sistema de diferenciação), e os temas relevantes ou interdiscursos (função enunciativa).

2.1 A Qualidade Social da Educação Básica no Discurso do MEC – Uma Análise da Função Enunciativa (Contexto do Texto)

2.1.1 Contexto econômico, político e demográfico (cenário discursivo institucional)

O estatuto do discurso da educação de qualidade está relacionado à intensificação do processo de globalização econômica, política e cultural, cujo cenário vem sendo traduzido como “sociedade do conhecimento”, “sociedade de consumo”, “revolução tecnológica comunicacional e informática”. No seu bojo, produziu-se a ressignificação do papel do Estado e, como desdobramento, o entendimento acerca do que passou a ser considerado qualidade dos serviços públicos. No contexto, também a qualidade dos serviços públicos educacionais.

Nesse cenário identificam-se relações neocoloniais entre países (SANTOS, 1999); exclusão dos não-escolarizados dos postos de trabalho; intensificação dos processos de imigração e emergência dos imigrantes como um fenômeno demográfico; conflitos sociais por cidadanias multiculturais,

sobretudo nas áreas urbanas dos países da América Latina e particularmente no Brasil, onde pontificam também conflitos com os sem terra, com os povos indígenas, com os descendentes dos quilombolas, com os imigrantes.

Por outro lado, observam-se nesse cenário: práticas políticas de superação das relações neocoloniais na América Latina; hegemonia de governos democráticos de esquerda; fortalecimento das estruturas do Estado com a articulação do Mercado Comum Americano do Sul (MERCOSUL); fortalecimento da economia de mercado e também das redes de economia solidária; discussão sobre desterritorialização, vida urbana e vida rural; investimentos em políticas públicas de escolarização das populações; políticas sociais voltadas para atender a diversidade geracional (juventude e envelhecimento da população), assim como a diversidade de gênero, raça, etnia e sexualidade; redes de movimentos sociais multiculturais ou redes de organizações não-governamentais - expressões singulares de formas de dizer das cidadanias multiculturais;

O cenário interdiscursivo híbrido, do ponto de vista político, econômico, cultural e demográfico, produziu a emergência de uma gramática, também híbrida e recorrente - consumo, empreendedorismo, flexibilização, competência, direitos humanos, solidariedade, interculturalidade, políticas de inclusão, legislações afirmativas, afirmação identitária. Gramática que aparece nos discursos de política educacional e pode ser tratada como instrumento de demarcação do discurso da qualidade na educação.

Outros aspectos presentes nesse contexto, relacionados com a questão da qualidade, são apontados por Melucci (2005, p. 28) ao tratar da qualidade na pesquisa social, ou seja, do discurso da qualidade no campo do conhecimento social. O autor defende que a emergência do discurso da qualidade como um elemento das sociedades atuais tem raízes em diversas modalidades das relações sociais contemporâneas, como os processos de individualização das sociedades complexas (com a criação das condições de autonomia dos sujeitos individuais); a importância da vida cotidiana (espaços no quais os sujeitos constroem o sentido do seu agir no qual experimentam as oportunidades e os limites para a ação); o consumo como um dos comportamentos através dos quais se afirmam a individualidade e os indivíduos consumidores; a pesquisa social como parte do mercado de bens; e os processos de diferenciação que colocam ênfase nas diferenças culturais.

Vale ressaltar que até os anos 1980, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, o debate educacional se dava em torno do acesso à escola pelas massas. A partir dessa década, todavia, com a matrícula cobrindo 97% da população em idade escolar, os problemas educacionais passam a ser vistos sob o foco da permanência e percurso com sucesso da escolarização de crianças, jovens e adultos. A discussão acerca da qualidade na educação,

por conseguinte, toma vulto e se desenvolve sob dois enfoques antagônicos: o enfoque da qualidade total e o enfoque da qualidade social.

Com efeito, a formulação da qualidade na educação está relacionada ao debate mais amplo nas sociedades ocidentais, em particular por conta da sua inserção na retórica advinda do mundo econômico, como defende Ball, de onde emerge associada ao conceito de qualidade total cujos enunciados passam a ser - educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais -, uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo (BALL, 2006, p. 12).

No debate que se instala, outros enunciados no âmbito do discurso da qualidade educacional surgem, outra retórica sob a qual o conceito de qualidade social aparece associada às temáticas da justiça social, inclusão social e cultural - entram em cena os enunciados pelas questões relacionadas à educação para formação do cidadão crítico, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais; a exigência de avaliação dos livros didáticos nos aspectos de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade; a questão da educação ambiental; a reorganização da escolarização em ciclos; a avaliação em processo e outras questões relacionadas às lutas sociais e culturais desenvolvidas nas últimas quatro décadas do século XX.

A questão da qualidade educacional, por se mostrar ampla e diversa, leva a que se afirme não haver uma educação de qualidade em si, mas, tantas educações de qualidade quantas sejam as que os grupos sociais possam enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar. Tantas educações de qualidade quanto houver condições históricas para descrever. Assim, sob os efeitos desses enunciados, as políticas públicas em seus contextos de influência, de texto e da prática, tornam-se uma arena na qual estão confrontadas vontades de verdades na produção da qualidade da educação. Há discursos, todavia, que se tornam hegemônicos como, por exemplo, aquele que considera a construção da qualidade social da educação

[...] um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar (WEBER, 2007).

Vale ressaltar que o discurso da qualidade social da educação básica tem sustentação na legislação pós-Constituição de 1988, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e nos textos dela originados, como

o Plano Nacional de Educação, os instrumentos de financiamento e controle de política pública, a exemplo do FUNDEF e do FUNDEB, a instituição de dispositivos de participação social, como os diferentes conselhos de educação instalados nos estados e municípios, e nas relações destes com outros conselhos no campo da assistência social, da saúde pública, do urbanismo.

Do mesmo modo se destacam as instâncias colegiadas de educação de espectro nacional, a exemplo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), da Conferência Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras que produziram efeitos no debate sobre a qualidade da educação, refletidas nos textos de política educacional, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE e dos próprios Planos de Ação Articuladas/ PAR.

De certa maneira pode-se dizer que o texto do PDE revela esse debate, conforme se tenta mostrar nas análises dos aspectos que seguem, com base nas temáticas e conceitos que o Plano elege para tratar da qualidade social da educação.

2.1.2 Qualidade social da educação básica – sistema de diferenciação (temas relevantes)

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está ancorado no Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado por meio da Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos. Os objetivos do PNE - elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades em conselhos escolares ou equivalentes -, conformam o projeto de qualidade da educação no país.

Em uma primeira análise do texto do PDE, contudo, identificou-se uma contraposição ao discurso da qualidade da educação no PNE posto que, no domínio do discurso do PDE, o PNE é apenas “um bom diagnóstico” da educação, conforme enunciados abaixo:

[O PDE] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a

questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (PDE, 2007, p. 6).

O PDE responde a esse “bom diagnóstico” dizendo com o seu discurso do que vai querer se afastar - caso dos processos de desigualdades sociais e regionais, da avaliação automática, da falta de professores, e da segmentação do ensino:

Os processos de desigualdades sociais e regionais, a indústria da aprovação automática, a falta de professores para Educação Básica, a ampliação do atendimento sem preocupação com qualidade, a falsa oposição entre educação básica e educação superior; Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Ensino Médio e Educação Profissional; educação regular e educação especial; alfabetização [de jovens e adultos] de educação de jovens e adultos (PDE, 2007, p.20-26).

Especificamente, critica os processos de avaliação propostos no PNE pelo distanciamento que expressam com a qualidade da educação

[...] o tratamento dado à qualidade. Ao se referir à qualidade do ensino, o PNE remete à necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação e padrões de qualidade, mas mantém suas metas referenciadas no atendimento, com uma métrica que desconsidera a qualidade (PDE, 2007, p.21).

O PNE fixa meta para correção de fluxo escolar, mas quando se trata da aprendizagem propriamente dita, apenas determina que se assegure “a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do SAEB”, abstratamente. (...), pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade (PDE, 2007, p.26).

Para além do debate com o PNE, o PDE interpela outras práticas discursivas estabelecidas no campo educacional, relacionadas à organização da prática pedagógica da avaliação, em particular as proposições relativas às estratégias de avaliação que utilizam a “aprovação automática”, embora omita que essa questão esteve associada à organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem. O fato da experiência com os Ciclos não ter, em curto prazo, revelado mudanças significativas no sucesso escolar de crianças e jovens das escolas públicas que optaram por essa organização, constitui

uma das principais argumentações para a justificativa de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”. Dessa preocupação nasceu a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (20)

No texto do PNE há uma gramática específica que relaciona direito, atendimento aos direitos, boa qualidade, alta qualidade, bons materiais, respeitável literatura, melhoria da qualidade dos serviços; melhoria da eficiência, futuro melhor, controle e avaliação. Como pode ser conferido, no discurso do PNE, o acesso à educação e à organização dos sistemas de educação são fundamentais:

Direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento; Creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade educacional. Bons materiais pedagógicos e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições para esse segmento etário vêm sendo produzidos nos últimos anos no país (PNE, 2001, p. 9);

Orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil (...) direitos básicos dos cidadãos; cuidado na qualidade do atendimento, pois só esta o justifica e produz resultados positivos (PNE, 2001, p.13).

As críticas ao PNE, no entanto, não significam um distanciamento do PDE em relação às suas proposições, mas tão somente a tradução de uma forma singular de dizer da política educacional e da qualidade da educação. Vale lembrar que ambos os planos refletem discursos construídos nos diferentes contextos do ciclo de políticas, motivo pelo qual, de certa forma, estariam na

formação discursiva da qualidade social da educação referenciados nos seus textos como sínteses do interdiscurso entre os diferentes contextos. Esses textos refletem vozes dos legisladores, vozes de educadores, de dirigentes, de políticos, etc.

O PDE, como discurso, concretiza a política nacional de educação para os próximos anos e presume um grande impacto no quadro educacional do Brasil. Como plano executivo, apresenta quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Tem uma rede discursiva significativa nos seus mais de quarenta programas. A Educação Básica, o eixo de maior repercussão no campo educativo, tem como temas de referência a *Formação de Professores e o Piso Salarial Nacional*; *Financiamento: Salário – Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb)*; *Avaliação e responsabilização: o IDEB, o Planejamento e Gestão Educacional*.

No âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, conforme resolução do Conselho Deliberativo nº 029, de 20 de junho de 2007, o governo define sua atuação como um dos agentes de política pública educacional. É também através da legislação que o governo federal pretende desenvolver sua ação de controle e regulação da política educacional.

O referido decreto pode ser analisado como um dispositivo de grande poder discursivo, pois nele se revelam os conceitos que orientam a política educacional e que refletem a gramática indicada no cenário discursivo anteriormente registrado.

De fato, o discurso da qualidade da educação no texto do PDE reconhece e ressalta a importância da responsabilização da classe política e a mobilização da sociedade (para atender o princípio constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado e da família), a questão da redução das desigualdades sociais e regionais, traduzida na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade, a formação dos professores, avaliação da instituição do ensino e dos alunos (Prova Brasil) (PDE, 2007, p. 5).

Ressalta-se, entretanto, que uma das mais importantes estratégias de regulação da política educacional encontra-se no que está nomeado como regime de colaboração, que, no discurso do MEC, dá sentido a formas de colaboração possíveis entre União, Estados e Municípios e famílias e comunidade com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, tal como se apresenta no texto: art. 2º. A participação da União no compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes (grifo nosso):

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola, coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3o;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar, dirigentes do sistema educacional público encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

O discurso qualidade social da educação no âmbito do PDE aponta para a instituição de subjetividades dos sujeitos da educação de qualidade: gestor(a) eficiente; professor(a) competente; pais e mães participativos; crianças, adolescentes e jovens educados, escolarizados, cidadãos. Essa qualidade deverá ser implementada em municípios prioritários (com baixo IDEB), em sua maioria, localizados nas regiões Norte e Nordeste. Para esses municípios, o governo estabelece os critérios, parâmetros e procedimentos para a assistência técnica e financeira a projetos e ações educacionais.

Um discurso de política educacional é sustentado também pelo status institucional de onde emana. No caso específico do discurso do PDE, produzido no contexto do texto, pelo MEC, lugar de governo do discurso educacional, possui algumas singularidades, como por exemplo: condições políticas, sociais, culturais e institucionais de selecionar, eleger e regular temáticas e/ou conjuntos discursivos em suas convergências; capacidade de acolher e disseminar discursos locais, gerindo-os como discursos globais; competência para se fazer representar por diferentes coenunciadores (secretarias de educação de estado, secretarias de educação municipais, conselhos estaduais e municipais de educação).

O MEC é o lugar por excelência da política educacional brasileira, em seu estatuto de enunciador privilegiado no âmbito da educação, seja pelo papel que desempenha na rede social discursiva da área, seja pela responsabilidade constitucional, social e política que possui na definição de políticas públicas para os diversos segmentos educacionais do país sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nos anos recentes. Daí que, para a análise aqui feita, os dois últimos documentos constituem referências básicas.

Como organismo vinculado ao Poder Executivo, o MEC é o coordenador de política educacional do Governo Federal do Brasil, sendo de sua competência acompanhar a política educacional mediante pesquisa e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, exercer função supletiva no financiamento da educação básica, adquirir livros didáticos para o ensino fundamental/básico, planejar e executar, de forma descentralizada, programas de formação contínua para professores/as dos diversos níveis e modalidades de ensino, elaborar parâmetros curriculares nacionais, avaliar o ensino superior, a educação básica, responsabilizar-se pelo Censo Escolar, dentre outras ações (CARVALHO, 2004).

A produtividade discursiva do MEC se revela em sua função disciplinadora e normalizadora de saberes, que se dá seja pelo controle, pela centralização, seja pelo poder de circulação, redistribuição e recontextualização dos seus discursos, questão já analisada por Carvalho (2003) e Porto (2006).

Sobre a inserção político-institucional do MEC, coloca-se em evidência a complexidade da sua articulação discursiva para implementar as conquistas sociais e culturais asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atentamente acompanhadas pela sociedade civil organizada e pelas sociedades culturais e científicas), como também para atender as reivindicações educacionais das diversas organizações da área, provenientes dos movimentos sociais populares - movimento indígena, movimento negro, movimento dos trabalhadores do campo, movimento gay e lésbico – e, ao mesmo tempo, atender a compromissos firmados com agendas

educativas internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, e/ou com os setores da área econômica, em função do papel que a educação é chamada a exercer no projeto de desenvolvimento econômico do país.

Comprometido com esse conjunto de forças discursivas, o MEC, nas últimas décadas, passou a produzir um discurso sob o governo dos enunciados “da universalização do ensino (anos 1980-1990) e da ‘qualidade do ensino’ (a partir dos 1990)”, enunciados abertos a várias autorias. Enunciados, aliás, que desde os anos 1980 estiveram na prática discursiva do campo acadêmico, do campo da política e, em particular, das gestões de diferentes municípios e estados da federação.

Vale ressaltar ainda que o discurso do MEC constitui um espaço de diferenciação em diálogo com o campo acadêmico, em particular pelos discursos com críticas contundentes ao que este formulou às políticas neoliberais no campo da educação, em meados dos anos 1990 e início da década de 2000.

No que diz respeito ao aqui nomeado sistema de diferenciação, o discurso do MEC em relação à qualidade da educação, de forma mais explícita, passa a ser sustentado pela sua função “redistributiva e supletiva”, justificada como “forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” (PDE, 2007, p. 23). Tal função, segundo entendimento expresso neste Relatório, é complementar à sua função disciplinar e normativa que se materializa em práticas disciplinares as quais, por meio de legislação, de manuais de orientação da política e de uma gramática específica, forjam os sujeitos da educação. Como lembra Castro-Gómez (2003, p. 148), a escrita confere legitimidade às tecnologias de subjetivação.

2.1.3 Educação republicana, educação sistêmica, educação, territorialidade e desenvolvimento – (coexistência discursiva)

Nos enunciados analisados observa-se a presença de coexistência discursiva ou memória discursiva, isto é, “com aquilo que já foi falado antes, em outro lugar e que torna possível todo dizer” (ORLANDI, 1999, p. 31). De fato, no PDE, enunciados engendrados e geradores dos sentidos sobre qualidade da educação revelam redes de afiliações, dentre essas, a visão de educação fundada em uma educação republicana.

Uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada

pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (PDE, 2007, p. 5) – grifos da autora.

Embora seja relevante pontuar a gramática desse discurso (autonomia, inclusão da diversidade, sociedade livre e solidária, desenvolvimento nacional), a análise permitiu ainda identificar na memória intertextual interna (produzida no interior de uma mesma formação discursiva), a memória externa (formações discursivas anteriores) (MAINGUENEAU, 1997).

Passa-se, portanto, a enunciados em diálogo com o documento do PDE, no caso, aqueles com poder discursivo de reprodução do discurso da educação republicana, a exemplo do que se mostra abaixo:

Lula não foi eleito para implantar ou mudar a estrutura central da economia, nem para construir a igualdade na renda ou no consumo, mas para fazer com que todos sejam iguais na cidadania, completando a República e a abolição. Este será o legado de Lula para o futuro do Brasil.

(...) Para completar a República é preciso garantir uma educação igualitária a todos os cidadãos, o que só é possível por meio de uma escola pública, gratuita e com qualidade para todos. Não é republicana a sociedade que investe praticamente 80 vezes mais na educação privada dos filhos das classes médias -R\$ 240 mil- do que na educação pública dos filhos dos pobres -R\$ 3.200. Os primeiros gastam R\$ 1.000 por mês e ficam até vinte anos recebendo investimentos educacionais. Os outros recebem R\$ 800 por ano e ficam em média quatro anos na escola. Isso não é apenas desigualdade, é diferença; e com essa diferença o país não é uma República. O legado de Lula é completar a República e a abolição. O seu papel é liderar o Brasil para tomarmos as medidas necessárias à mudança da realidade nos quatro anos até 2006, criando uma dinâmica em que a revolução republicana continuará nos anos seguintes. Até que, antes do final do governo, o Brasil esteja alfabetizado, todas as crianças estejam freqüentando escolas com qualidade crescente e, antes do segundo centenário da Independência, todos os brasileiros tenham uma educação equivalente até pelo menos o final do ensino médio. Isso é possível. Países mais pobres e com mais dificuldades já o fizeram. Nós temos os recursos e sabemos como fazer. É possível se houver empenho e determinação do governo e apoio da sociedade, especialmente dos parlamentares, na hora de votarem os próximos orçamentos. Este é o maior empecilho: convencer os nobres sobreviventes de 1889 de que chegou a hora de investir decentemente os recursos nacionais, para fazer a revolução republicana, que só a educação pública, gratuita e de

qualidade para todos é capaz de realizar. Mas não bastam o governo e os parlamentares. Você, o que está fazendo para completarmos a República e a abolição? (BUARQUE, Folha de São Paulo, 2003).

Nessa mesma direção o Ministro da Educação, Tarso Genro, em artigo denominado “Reforma democrática e republicana”, publicado em 27/01/2005 nos jornais O Globo e o Estado de São Paulo, afirma que: “O projeto do MEC é democrático e republicano, adota orientações da Constituição Federal e não tem nenhum sentido ideologicamente discriminatório ou autoritário” (Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação, 2005).

A gramática, nesse caso, foi ampliada com os conceitos de igualdade na cidadania, diferença, complementar à República e à abolição, uma gramática que vem sendo realimentada no diálogo interdiscursivo no campo educativo, com os discursos educacionais da área acadêmica, em particular. De fato, investigadores (as) de recortes teóricos diversos vêm defendendo uma educação na perspectiva republicana, ou seja, como possibilidade de superação das desigualdades sociais. Para Brayner, por exemplo:

Retomar, [...] o sentido “republicano” da escola voltada para as classes mais fragilizadas da sociedade é poder lhes oferecer a possibilidade de se tornarem visíveis através de sua palavra e de sua ação, implicada naquilo que chamou, no início, de ressarcimento da “dívida política (2008, p. 230).

Muñoz Sanchez (2007) traz a discussão da escola republicana a partir do debate sobre uma possível crise no pensamento político, uma desconfiança em relação à política e, em particular, um alijamento crescente da vida pública, e, de certa forma, um retiro para a vida privada. Defende que é preciso apelar para restabelecer no cidadão a preocupação com a República (MUNOZ SANCHEZ, 2007, p. 1).

Em grande parte da discussão no campo acadêmico educacional, o conceito de republicanismo é tratado em diálogo com o discurso de Hannah Arendt. Assim, para Herbn (2002, p. 5), o debate da esfera pública para dizer da educação como um processo de humanização remete ao vínculo entre a república e o cidadão. O acesso ao espaço público seria, portanto, condição para a realização autêntica da humanidade.

Essas colocações, no quadro da análise em processo, remetem à necessidade de serem tratados os conceitos de público, de esfera pública e de processo de humanização, pelo que se recorre à Arendt:

O termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. (...) tem a

ver com o artefato humano, com o produtor de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que nela habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens (1991, p. 62).

Quanto à esfera pública, defende a autora que

A esfera pública, como mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las (1991, p. 62).

O debate sobre o republicanismo, ao qual o MEC remete ou rememora no texto do PDE, está adequado ao campo educacional, um campo essencialmente relacionado à ética aqui tomado no sentido de possibilidades de construção de relações sociais e culturais justas, e principalmente envolvidas com ações de formação das novas gerações, ou seja, uma ação prospectiva. Por outro lado, vale dizer que essa perspectiva se dá em contraponto a um tipo de sociedade de corte imediatista, na qual o presente e o privado funcionam como uma maior interpelação aos sujeitos sociais.

No texto do PDE, a qualidade da educação está associada ao conceito de escola republicana, vista como um enunciado reitor, do qual são derivados outros enunciados, identificados, na presente análise, com os pilares da educação:

- i) Visão sistêmica da educação (Concepção de Educação Básica, Ciclo educacional de modo integral, conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização);
- ii) Territorialidade (Ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País);
- iii) Desenvolvimento;
- iv) Regime de colaboração (Regime de colaboração compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação);

v) Responsabilização;

vi) Mobilização social; educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (PDE, 2007, p. 11).

São enunciados reitores do PDE (ou pilares da política educacional): educação sistêmica, ordenação territorial, educação para o desenvolvimento.

A educação sistêmica no discurso da qualidade da educação, no texto do PDE, apresenta-se como um enunciado em contraponto às políticas educacionais predominantes até 2004, quando era dada prioridade a um determinado nível da educação. O enunciado educação sistêmica dá suporte à proposição de política pública para educação básica e para a visão dos processos educacionais, compondo um mesmo sistema, tal como está proposto no texto abaixo:

Nos últimos 20 meses, todo esforço empreendido pelo MEC, em parceria com Andifes, Consed, Undime, UNE, Ubes, movimentos sociais etc., foi no sentido de superar essas oposições, guiado agora por uma visão sistêmica. E suas ações foram reorientadas em torno de quatro reformas: educação superior, básica, profissional e continuada. A reforma da educação superior recuperou 80% das verbas de custeio das federais e restabeleceu sua capacidade de investimento (com a criação ou futura consolidação de 36 pólos universitários públicos). Com atraso de 16 anos, foram reguladas as isenções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas, permitindo a concessão de 112 mil bolsas de estudos no âmbito do Prouni e a ampliação do Fies. Pretende-se ainda garantir a autonomia das federais, num sistema dinâmico que premia o mérito institucional, e regular o setor privado que, sem marco legal estável, viveu expansão caótica (HADDAD, Fernando, 2005).

Do ponto de vista epistemológico, a visão sistêmica pressupõe uma ideia de interação e de totalidade associadas aos princípios da interdependência, complementaridade, complexidade (VASCONCELOS, 2002).

Quanto à ordenação territorial, no texto de PDE ele se apresenta como um dos enunciados associados ao planejamento das ações educacionais, no sentido da superação das desigualdades de oportunidades:

O enlace entre educação e ordenação territorial é essencial na medida em que é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Toda discrepância de oportunidades educacionais pode ser territorialmente demarcada: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. Clivagens essas reproduzidas entre bairros de um

mesmo município, entre municípios, entre estados e entre regiões do País. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (PDE, p.5).

O discurso de ordenamento territorial desenvolvido no PDE está associado, portanto, à possibilidade de serem reduzidas as desigualdades nas formas de atendimento e, ao mesmo tempo, de serem superadas clivagens, uma gramática que consolida formas de atuação institucional definidas pela organização territorial. No PDE, essa questão aparece quando se analisa a questão do analfabetismo regionalizado e associado à cultura

Dentre os mil municípios com os menores IDEB, 80,7% estão no Nordeste e, destes, 86% têm taxa de analfabetismo superior a 30%. Aqui, a questão territorial assume contornos críticos e talvez seja possível dizer que nenhum outro aspecto da educação brasileira é tão marcado pelos traços característicos da nossa formação nacional quanto este. No Nordeste, particularmente no Semi-Árido, os efeitos do nosso fardo histórico – escravidão, patrimonialismo estatal e reacionarismo religioso – são mais visíveis do que em qualquer outra região, embora ainda presentes, em diferentes medidas, em todas elas (PDE, p. 35).

Ordenamento territorial, conceito advindo da área disciplinar Geografia, é introduzido no discurso de política pública no Brasil a partir dos anos 1980, quando da elaboração da Constituição de 1988 (GALVÃO, 2005, p. 4). Ele passa a fazer parte das políticas públicas ambientais e das políticas públicas de urbanismo, fazendo emergir uma gramática como desterritorialização, multiterritorialidade (HAESBAERT, 2005, p. 19). Diz Haesbaert:

Graças à fluidez crescente nos/dos espaços, e à dominância do elemento rede na constituição de territórios, conectando suas parcelas descontínuas, temos o fortalecimento não mais de um mosaico padrão de unidades territoriais em área, vistas muitas vezes de maneira exclusiva entre si, e às quais se denominam territórios-zona, mas uma miríade de “territórios-rede” marcada pela descontinuidade e pela fragmentação (articulada) que possibilita a passagem constante de um território a outro, num jogo que se denominará, aqui, muito mais do que de desterritorialização ou de declínio dos territórios, da sua ‘explosão’ ou, em termos mais consistentes, de uma ‘multiterritorialidade’. A multiterritorialidade é, se não

a forma dominante, pelo menos a forma contemporânea ou 'pós-moderna' da reterritorialização, a qual muitos autores, equivocadamente, preferem caracterizar como desterritorialização. Ela é consequência direta da predominância dos territórios-rede, sobrepostos e descontínuos, sobre os territórios-zona, exclusivistas e contínuos, que marcaram aquilo que se pode denominar de modernidade clássica, dominada pela lógica territorial exclusivista de padrão estatal.

Na área da educação, essa gramática indica uma preocupação com o desordenamento territorial e a inclusão das questões culturais contribuindo para as desigualdades sócio-culturais. E, ainda, a possibilidade de uma nova forma de ordenamento "multiterritorial" de forma a contemplar, de forma igualitária, territórios educacionais no campo ou nas cidades.

Educação republicana, educação sistêmica, territorialidade estão associadas, na política educacional, à ideia de desenvolvimento e responsabilização, ou seja, a finalidade de uma educação de qualidade significa melhoria da qualidade de vida da população e aperfeiçoamento das ações do Estado.

Há aqui um imbricamento do discurso da qualidade da educação do PDE com o discurso desenvolvido pela UNESCO nas grandes conferências das últimas décadas do século XX. Nessas conferências, afirma-se a educação, e a educação ao longo da vida como condição para uma sociedade produtiva do ponto de vista econômico e de justiça social.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos.

Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes (PDE, 2007, p. 7).

Na retomada do discurso do desenvolvimento e a sua relação com a educação, revelada nas políticas sociais, como o Programa Bolsa Família e outros, as questões da responsabilização social mediante o comprometimento do Ministério Público e dos Conselhos Tutelares, e a mobilização social,

condição da educação de qualidade mediante o envolvimento da comunidade nas ações educacionais, compõem o discurso da educação de qualidade social do ponto de vista da política educacional hoje, no Brasil.

3 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS PAIS

Nara Maria de Maia Antunes

A análise do discurso do sujeito “pais” levou em conta que, em virtude da seleção ter sido feita pelas secretarias municipais de educação, muitos dos informantes desempenham também outras funções na escola, isto é, além de pais, são professores, funcionários, alunos de EJA, etc. Isso pode explicar, em parte, a “familiaridade” que demonstram ter com as questões educacionais hoje discutidas e lutam por hegemonia no panorama educacional do Brasil.

Todavia, apesar dessa ressalva, o discurso dos pais foi rico em sugestões e análises pertinentes ao tema pesquisado, apontando claramente – e, às vezes com bastante ênfase – o que define a qualidade social da educação básica e que caminhos devem ser percorridos para atingi-la.

Assim, por exemplo, educação de qualidade foi definida por um dos pais como

[...] a educação onde todos trabalham em conjunto. Quando você vê o aluno como peça principal dentro daquela escola, que o aluno esteja acima de tudo, de qualquer coisa, que ele seja valorizado em todos os tempos, seja respeitado pelo porteiro, pelo zelador, pelo professor, pela direção da escola.

Nesta fala é digna de realce tanto a visão coletiva da escola (da educação), como um conjunto onde cada um desempenha um papel e todos os atores são importantes, como a ênfase no aluno como centro do universo educativo.

Esse discurso se aproxima bastante ao de um outro pai ou mãe, embora este último tenha um sentido bem utilitarista:

Eu sempre digo na nossa escola que o aluno é o nosso patrão. Nós estamos lá [porque] o pai é o nosso patrão. Nós precisamos valorizar (o aluno), saber ouvir [ouvi-lo] e saber tratá-lo. Porque se não tivesse aquela mãe e aquele pai, e o filho, eu não estava empregada hoje. A mesma coisa a gente conversa com o pessoal da cozinha, se amanhã não tiver pai, o filho na escola, você também não está (na escola). Então todo mundo assim, tem essa concepção.

Traduzindo: o “patrão” de todos na escola não é o município que os emprega, mas o aluno a quem educam, e é a ele que todos devem seus empregos... Em outras palavras, na visão dos pais,

[...] educação de qualidade é aquela que dá aos alunos assim, uma melhor qualidade de vida, uma melhor qualidade de pensamento. Porque nós temos que fazer com que essa criança, esse meu filho, tenha a visão de mundo, conhecimento do mundo.

Outra fala interessante é a que toca de um só fôlego, em vários eixos temáticos:

Uma educação de qualidade, hoje, (...) precisa primeiro de uma estrutura escolar, porque muitas vezes uma escola não dá o espaço adequado para uma criança. (...) A escola tem que ter uma biblioteca, tem que oferecer até aulas de computação. O professor está ali pra ensinar as quatro horas dele. Mas nós também, como pais, devemos incentivar e também ensinar não é? (...) Porque o professor passa quatro horas lá na sala de aula e as (outras) 20 horas os nossos filhos passam com a gente, né. Então se nós queremos que os nossos filhos tenham uma educação de qualidade, nós como pais, também temos que ensinar os nossos filhos. Porque só na escola, eles nunca vão conseguir. O professor está ali para ensinar, mas tem alunos que não estão nem prestando atenção. Muitas vezes o pai nem comparece numa escola para ver como está a educação dos seus filhos. Então, esses pais que não comparecem na escola, não estão preocupados com a educação do seu filho (os grifos não são do autor).

Um outro discurso, ao fazer criticar as condições físicas da escola e as condições de aprendizagem, atinge vários pontos que traduzem uma visão de qualidade da educação:

Também eu acho que para ter um ensino de qualidade as escolas estão muito lotadas de alunos. Tem turma com 70 alunos. Como é que pode ter educação de qualidade com sala com 70 alunos? Essa é a maior dificuldade que nós encontramos. E a maioria das escolas não tem área de lazer, a criança só entra na sala de aula, aprende, escreve, lê e vai embora pra casa. Uma escola de qualidade tem que fazer pesquisa. ...tem livros que nem são utilizados praticamente, porque, não tem nada a ver com a nossa realidade.

A importância do envolvimento dos pais na escola, a assim chamada (por um pai) “parceria de pais com professores”, é bastante enfatizada:

Se eu quero uma escola de qualidade para os meus filhos, se eu quero ter uma escola melhor para a minha comunidade, então eu tenho que participar ajudando naquilo que está dentro das minhas posses. Isto é, quando o pai está presente, quando o pai acompanha o filho na escola, quando o professor conhece o histórico familiar, (isto se)reflete (em) melhora no aprendizado do aluno.

Por outro lado, o diálogo professores/pais ajuda também a escola a entender melhor a vida do aluno fora de seus muros:

Nós temos histórias diferentes de aluno que vem de longe, que anda seis, sete quilômetros de ônibus, que sai de casa (às) seis, sete horas da manhã, sem café da manhã. Ele chega, está debruçado em cima da cadeira, você sabe que ali é fome, porque não toma café antes de sair de casa. Ele só vai chegar em casa novamente meio dia e meio, uma hora da tarde. Toda criança tem que estar bem alimentada, se ela não estiver bem alimentada dentro de casa ela não pode ter um bom rendimento na escola.

Como expressa outro pai, entre a escola e a família do aluno,

[...] as portas não têm cadeado, são abertas, porque lá entra e sai a hora que quer. (Mas) é liberdade com limites. Não é aquela liberdade como muitas comunidades acham que deve ter, (liberdade) para saquear... Existem normas e as normas são obedecidas.

A participação dos pais é válida, ainda que seja para criticar:

[...] quando eu vejo que tem alguma coisa que não está certa eu digo: professor, o senhor está ‘fazendo de conta (que ensina)’.

Embora haja também a crítica inversa, ou seja, do pai-professor:

Como eu tinha falado: se faz uma escola; com dois, três dias, ela está toda manchada ou pichada. Isso aí, eu acho, também é um papel fundamental

dos pais, orientar. Porque futuramente ele (este aluno) vai sair de lá, mas com certeza os filhos e os netos vão vir. E o prédio é um patrimônio, a escola é um patrimônio, que o governo deixa pra gente.

No que se refere ao eixo temático formação e valorização dos professores, os pais também ressaltaram pontos interessantes. Assim, por exemplo, um pai-professor começa seu discurso:

[...] em nossa região eu acho que esse foi o ano em que a educação foi mais valorizada, na minha opinião. Por quê? Porque foram capacitados professores, deram incentivo a eles, que eu acho que começa por aí. Porque quando o professor é valorizado com incentivo, com capacitação, com uma condição financeira melhor, ou seja, com o aumento do seu salário, então ele vai ter muito mais prazer em trabalhar.

Na visão dos pais, a situação da educação continua sendo lamentável, principalmente nas localidades mais remotas:

A maioria dos nossos professores apenas tem o ensino médio. E vocês sabem que a lei de diretrizes e bases (diz) que o professor que tem o médio não pode ficar mais em sala de aula, ele não tem grau de conhecimento para trabalhar com a criança. E por conta disso, é necessário que haja, por exemplo, investimento nesses profissionais. Você já viu um cego guiar outro cego?

Ou, como diz outro pai:

Eu acredito que essa qualidade da educação ela venha fluir na medida que os nossos professores procurem uma universidade para ampliar o seu conhecimento, que é para poder trabalhar com esta criança que é a base da educação.

Mas não somente uma formação acadêmica universitária está ligada ao conceito de qualidade social da educação básica no discurso dos pais. Eles também dão bastante ênfase em cobrar dos professores um compromisso: com os alunos, dando-lhes afeto, cumprindo horários, fazendo uma avaliação continuada, etc:

[...] Porque se o professor está recebendo o salário dele bom, ele tem que ir pra sala de aula. Porque o que mais acontece, principalmente com o pessoal do ensino médio é, (...) (que) muitos professores quase não trabalham. Aí, quando chega no final do ano, aí eles passam trabalho, trabalho, trabalho para aluno. O aluno fica o dia inteiro, às vezes a noite inteira, preocupadíssimo com o seu trabalho para entregar, porque a professora não teve aquele tempo de dar a aula como deveria ser.

Outro pai assim expressa a sua crítica em relação ao trabalho dos professores:

[...] Eu percebo em alguns professores o interesse de que de fato o aluno aprenda, assimile o conteúdo que ele traz para o aluno. Porém existem professores que estão na sala de aula fazendo de conta. Tinha uma professora que ela chegava e dizia: olhe, leiam o livro na página tal, e faça o resumo do assunto. Veja bem, o texto sem contexto é pretexto pra qualquer outra coisa. Como é que você vai entender um texto, se você não tem conhecimento do contexto?

Na mesma linha, um pai comenta:

[...] a gente percebe essa afetividade de alguns professores. Porém tem outros que a gente percebe um certo bloqueio, tem professor que não gosta de ouvir algo que não o agrada. Por exemplo, toda crítica, desde que construa alguma coisa, é bem-vinda. É bom que se diga que tem professores que vive num salto que meu Deus do Céu! Eu conheço muitos professores que pelo amor de Deus, é um salto tão grande, que às vezes a gente fica até assim!

Uma questão abordada foi a falta de dedicação exclusiva do professor (isto é, o trabalho desenvolvido apenas em uma escola), que termina por prejudicar seus afazeres pedagógicos:

Tem professor que tem três turmas. (...) Passa a prova aqui, passa a prova ali e aí o professor parece uma coisa, uma bolinha para cá e para lá. (...) O professor chega (em uma classe de terceira e quarta série) e dá pápápá, apaga a lousa, e larga lá, (porque) agora vai atender à quinta (série), e de lá passa para outra (série).

O eixo temático infraestrutura escolar é um dos que mais recebem atenção no discurso dos pais, a começar pela exigência de “um espaço adequado para uma criança”, e terminando por (uma escola) “que tenha tudo que é de direito”. É “de direito”, entre inúmeros exemplos, “ter uma biblioteca”, “ter aulas de computação”, “ter área de lazer” (leia-se, pátio para recreio), ter “horário para brincar” (separando crianças maiores e menores), ter “livro didático contextualizado” (“tem livros que nem são utilizados praticamente, porque não tem nada a ver com a nossa realidade”), porque “é partindo da realidade que o aluno vive que ele vai poder enxergar o mundo com clareza”, ter “quadra esportiva, com ensino de qualidade”, ter “computador com internet” na escola etc.

Ainda sob este aspecto (infraestrutura), dois itens mereceram uma atenção mais detalhada: transporte e merenda. O transporte escolar, conforme o discurso dos pais, deve ser especializado (e não improvisado), deve ser abrangente, (isto é, para alunos e professores) e atingir locais distantes.

Grande ênfase foi dada pelos pais à questão do motorista do transporte escolar, tendo sido relatados vários casos de deficiência no atendimento aos alunos e até acontecimentos mais sérios, como estupro e gravidez.

No tocante à merenda escolar, os pais têm consciência de sua importância, notadamente nas regiões mais pobres:

Hoje não se tem uma simples merenda na escola., (ela) tem o caráter de uma refeição. Porque, na verdade, é bom que se diga que tem muitos alunos que vão à escola em busca da merenda, em virtude do seu lar não ter o suficiente para que ele se sinta à vontade.

O discurso dos pais também enfatiza a importância da variedade e da boa qualidade na merenda:

[...] Na sexta-feira era sopa, só que as crianças faltavam muito. Por que dia de sexta-feira vem tão pouco aluno na escola? Aí fizeram uma reunião com eles. É o cardápio? A gente não vem na sexta-feira por que é sopa e sopa ninguém merece.

Como diz uma das mães, que também é merendeira:

Eu também sou merendeira e eu gosto muito de falar que na minha casa eu faço, preparo os meus alimentos para fazer o almoço com dedicação,

na escola eu faço ainda melhor. Porque eu passo a maior parte do meu tempo é lá na escola, preparando esse alimento para os alunos, sem falar que nós merendeiras recebemos assim uma formação, vamos dizer, o acompanhamento assim através da nutricionista (...). Então juntando o nosso amor, a nossa dedicação, as informações e os conhecimentos que nós temos, o nosso conhecimento de vida de casa, mas junto com o acompanhamento das nutricionistas, a gente trabalha com mais qualidade ainda. É gratificante quando a gente vê os alunos, ao chegarem na escola, não se preocupam nem tanto de ir a sala de aula antes, mas vão direto à cozinha: qual a merenda de hoje? Então isso é uma resposta deles, que eles realmente gostam, que querem e aceitam aquela merenda que é preparada. Ao receber a merenda, a maioria: tem mais? Eu quero mais. Ó, mas está gostosa! E isso é gratificante ao ouvir isso, da gente ver como eles ficam felizes, satisfeitos com essa merenda que não é uma merenda eu acho, é uma refeição, é uma alimentação escolar, eles ficam satisfeitos e até o final da aula não sentem necessidade, porque já é a quantidade que é acompanhada pela nutricionista, necessária para cada um, de acordo com a sua necessidade.

Nos discursos citados, alguns já tocaram no eixo temático práticas e recursos pedagógicos. Assim, por exemplo, o livro didático deve ser contextualizado, ou seja, deve tratar da realidade do aluno. Até novas metodologias de alfabetização aparecem no discurso dos pais:

[...] como a colega colocou, há alguns anos atrás o aluno era alfabetizado a partir do bê-a-bá. Hoje já tem a facilidade de ser alfabetizado a partir do texto, um texto contextualizado. Então isso já facilita o aprendizado, o rendimento da criança (...). Quando você é alfabetizado limitado, você enfrenta várias dificuldades. Os (alunos) que estão hoje na quinta série e na sexta série (isto é, aqueles que foram alfabetizados por cartilha) para interpretação de texto, eles sofrem muita dificuldade em ter que interpretar e em redigir. Já hoje a gente sente um avanço privilegiado na criança alfabetizada dentro do texto, porque ela tem maior facilidade de interpretação, porque ela lê o texto (globalmente), tem facilidade de fazer o resumo dele e depois tudo que você perguntar ele tem como criar. Então eu vejo que o avanço, hoje, em termos da educação, foi imenso.

Os pais chegam também a discutir o ensino da matemática e se mostram encantados com os professores criativos, que utilizam novas formas de lecionar:

Lá na Escola Maria de Lurdes trabalham com sucata. Então a minha menina mesmo, lá na visão dela, faz assim: aqui é Fulano, aqui é não sei

quem ou não sei que, ela pega aquele monte de tampinha e vai dividir, e assim ela consegue. Você aprendeu aonde? Lá na escola com pedrinha, com feijão, milho, com tampinha. Então a minha filha vai ao mercadinho comprar alguma coisa, eu dou dinheiro a ela, e ela vai e sempre usa as pedrinhas para fazer uma conta.

O discurso dos pais demonstra que eles têm a exata noção de que a criatividade do professor é importante:

[...] Então eu acredito de verdade no ensino de qualificação, de aprimoramento, de criatividade. A gente sabe que aí fora tem meio mundo de coisas que atrai o aluno, até a sair da escola. Então a escola por sua vez deve ter mais atrativo, algo mais para prender o aluno na escola. Não é verdade? Então é isso.

Ressaltam também a importância da educação infantil, e do trabalho do professor na pré-escola:

Antigamente o aluno entrava na escola com sete anos, aos 10 anos conseguia ler alguma coisa e hoje não, hoje ele lê com 5, 6 anos ele já consegue ler, o professor está trabalhando para que o aluno saia do ensino fundamental com uma cabeça melhor.

Conforme outra mãe expressa, dando ênfase ao trabalho do professor que é capacitado:

Eu penso que a realidade do ensino trouxe mais estímulo à forma de trabalhar, facilitou muito o aprendizado, o despertar do gosto do aluno até mesmo para ir à escola, participar das relações da escola. E também a desenvolver mais a alfabetização, por exemplo, através do texto, com as músicas também, então facilitou muito a criança de quatro anos e meio, de cinco anos. Elas já vão criar, já fazem uma apresentação. Então isso ajudou muito a oralidade da criança, a comunicação. Acho muito importante para a educação a capacitação do professor, o preparo maior, para que (as crianças) possam ter uma sala de aula mais confortável e (os professores) passar para os nossos filhos um conhecimento mais qualificado. Eu acho que desenvolveu muito e esse crescimento foi bem importante para o ensino.

Uma questão também presente no discurso dos pais é a diferença entre as condições da escola “central” em relação à escola “periférica” (rural ou situada na zona urbana, mas em local afastado), sempre em detrimento da última: “[Para] um ensino de qualidade a gente observa em primeiro lugar a questão geográfica do país e do município”, diz um pai. E continua:

[...] se for comparar um ensino de qualidade de Belém para Cametá, ou de São Paulo para Belém, a gente vê que há certas diferenças... (...) A condição geográfica muda muito essa educação, (...) é fundamental mesmo.

Apesar dos pais reconhecerem que já houve progressos nesse sentido:

Hoje nós já não somos mais colônia, nós já estamos desenvolvidos, né? Queira ou não eu sempre digo que já temos melhor acesso na questão da internet, por exemplo, por mais que você more lá na zona rural, mas chega com rapidez no local acessa a internet e você pega o material que. (...) e é baratinho a internet, eu acho que não chega nem a dois reais. Então você chega aqui, acessa a Internet, é rapidinho pra ela te dar todas as informações. Pega o telefone e você está interligado às demais áreas do mundo e pega também o que? Você tendo dinheiro você se desloca vai pra tudo quanto é canto do mundo. É diferente daquela época que nós viajavamos de barco, que levava três dias viajando. Hoje em dia ao estalar do dedo você chega nas demais áreas. Está melhorando? Está. Precisa melhorar? Precisa, precisa melhorar.

Uma síntese do discurso dos pais em relação aos quatro eixos temáticos é a seguir oferecida:

Quadro I - Qualidade social da educação no discurso dos pais

Eixos Temáticos do PAR	Discurso dos Pais
GESTÃO EDUCACIONAL	Escola com frequência do professor e da direção Escola que dá mais qualidade de vida, qualidade de pensamento Escola que forma bons cidadãos Escola que tem Educação Infantil Pais que participam ajudam no ensino Parceria pais professores Superar as diferenças entre escolas urbanas e rurais Trabalho conjunto
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Escolas com professores qualificados, com curso superior Valorização salarial dos professores
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Aulas de computação Ensino criativo, com uso de sucatas e materiais da natureza Escola com aulas de computação Escola com avaliação continua Escola que ensina a ler, a interpretar texto Escola com qualidade de ensino Escola com transporte escolar bom, com motorista qualificado, com veículo adequado Escola que ensina com pesquisa Escola que oferece a EJA Escola sem excesso de alunos por turma Foco no aluno Livro didático contextualizado Professores com compromisso, afeto com os alunos
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Escola com boa merenda, merenda variada Escola com estrutura ampla, limpa conservada, com piscina, Escolas com boa estrutura salas amplas, biblioteca, sala de computação, internet, área de lazer Melhoria do transporte escolar barcos, ônibus, kombis Motoristas capacitados Política de acesso no inverno, estradas baixas. Reuniões, amigos da escola, marceneiro, jardineiro, limpeza Transporte especializado

4 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS ALUNOS

Janirza Cavalcante da Rocha Lima

O reconhecimento da importância dos grupos focais numa fase exploratória da pesquisa não impede que sejam apontadas algumas lacunas e/ou inadequações do instrumental em relação ao segmento selecionado como o sujeito da pesquisa.

De fato, a proposta de utilizar a metodologia de grupos focais como processo capaz de revelar as percepções dos seus participantes - no caso específico, alunos de 4a, 5a, 8a e 9a séries do ensino fundamental - sobre o enunciado da qualidade da educação, eixo principal da pergunta básica da pesquisa, na perspectiva de que apontassem tendências, padrões, recorrências, convergências e divergências, findou por se aproximar mais do formato de um roteiro de entrevistas.

Ao procurar se inserir no processo de “(re)apropriação do texto do outro”, como sugere Certeau (2002), na tentativa de apreender e revelar as mensagens e sentidos sobre qualidade de educação que estariam expressos nas diferentes falas do grupo focal e entrevistas, a análise trilhou um caminho para estabelecer a possibilidade do encontro com o outro/os outros, sujeito/os de experiências singulares, e tecer com eles a trama de sua realidade cotidiana escolar.

Assim, a leitura atenta das falas dos alunos permitiu entendê-las como fruto de pessoas que vivenciam uma fase da vida, que, independente da idade, experimentam diversos modos de ser, fruto das demandas sociais de cada município, segundo a modalidade geracional, cultural e social do grupo. Um grupo que se encontra imerso no cruzamento entre identidade e mudança; que vive a transição para um movimento novo, desejado e, ao mesmo tempo, temido por aquilo que vê e compreende na vivência com seus pares (rede de interações sociais); que experimenta o mundo social e tece, em relação a ele, sonhos, desejos, expectativas e valores, incluindo aí a sua concepção de qualidade de educação.

É nesse quadro de referências que os comentários e os trechos extraídos das falas dos alunos foram analisados como argumentos para validar as afirmativas explicitadas. Assim, sob tal ótica, pode-se dizer que a educação escolar no discurso dos alunos é vista como um sonho e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de realização profissional:

Pra mim vale a pena estudar porque a escola para mim é objeto dos meus sonhos. Eu quero fazer medicina e estou fazendo o curso de enfermagem, estudo à tarde, dia de sábado faço curso de enfermagem. E se eu não estudasse ficaria difícil pra mim conseguir realizar meu sonho / Ninguém tem só um sonho, eu também quero ser secretária, só que eu pego qualquer trabalho que eu utilize na minha folga. Várias profissões, fazer línguas, bolsa, o que aparecer tá bom.

Ave Maria, eu amo o teatro! Então eu tenho um sonho de me dedicar a essa carreira. Então eu quero ser advogada e depois pensar na carreira de teatro, de atriz / A educação é uma oportunidade porque quem está estudando está planejando o que vai ser, o que vai ser no futuro /. Quando me perguntam sobre uma profissão eu nunca digo atriz porque ninguém apóia muito isso. Agora teatro para mim é uma realização.

Uma aluna afirma que

[...] estudar é importante porque sem o estudo a pessoa não é nada; as pessoas que não estudam passam por dificuldade como a gente vê no dia de hoje, falta emprego, até pra emprego é ruim. Eu quero ser médica.

Nessa mesma direção, outro aluno expressa que

A escola é importante pra gente porque ela é que vai ensinar a gente a ter o futuro. Quando eu terminar, por exemplo, aí faz o cursinho, aí eu vou ter um bom trabalho, eu vou ter uma carreira.

A fala de um aluno da 5ª série, dita com muita naturalidade, demonstrou as inúmeras possibilidades de desejos, sonhos ou expectativas diante da vida:

Eu quero ser chefe de cozinha depois que terminar os estudos. Eu gosto de cozinhar e faço um mungunzá melhor do que a merendeira de minha escola.

O valor social da escola é percebido pelos alunos, e eles dizem claramente que vão para escola “para aprender a ler e escrever, para ter um futuro melhor”, pois, não querem “ser analfabetos”. “Uma coisa que a gente não conhece ainda, que a gente está conhecendo. É pra isso que serve o estudo”. Um aluno diz que a escola serve para “aprender a falar assim com outras pessoas, sei lá, conversar com as pessoas”.

Consideram como boa prática pedagógica e qualidade da educação a capacidade do professor de orientar “quando está em dúvida, ela vai e ajuda direitinho”. Gostam de atividades didáticas quando trazem resultados positivos para eles, como aluno que diz gostar de fazer provas porque “muitas vezes eu tiro notas boas”.

Os alunos dão importância às atividades pedagógicas de lazer como a hora da merenda e do recreio, por serem oportunidades de estarem com amigos: [...] “Porque assim, a gente tem tempo pra conversar, brincar”. Os alunos falam da escola e da amizade na escola; é o discurso do amigo da escola na fala dos alunos:

Os professores também ajudam bastante os alunos, são amigos da gente. “A gente fica até com mais gosto pra ir na escola quando o professor é amigo do aluno”. A gente se sente amigo porque todos eles respeita a pessoa, eles são amigos da escola.

Sobre o que consideram negativo na prática pedagógica relacionada à falta de qualidade apontam a questão disciplinar, a relação com os professores e a aprendizagem. Em relação à primeira, demonstram preocupação com os conflitos entre alunos maiores e menores: “Eu não gosto muito quando os meninos grandes batem nos pequenos, aí fica dando cascudo. Aí quando fala, fica achando ruim. Aí fica batendo nos meninos”. Um aluno sugere que alunos indisciplinados saiam da escola; outro propõe que se dependesse dele, “[...] levava pro Conselho Tutelar”.

Os alunos exemplificam situações de evasão escolar mencionando a relação entre professores e alunos, conforme relata um deles ao se referir ao caso de seu irmão cuja evasão teria decorrido “porque discutiu com a professora, (...) não teve jeito de voltar” e [a mãe] ela não falou nada, mandou ele trabalhar, se não queria estudar”. Sobre os professores destacam: “Não gosto quando ela passa muito dever, quando ela grita”.

O que se percebe nos depoimentos é o vínculo com suas histórias pessoais, com a realidade vivenciada. É possível afirmar que esses jovens, comparativamente às gerações anteriores, estão mais informados do ponto de vista convencional, por meio de maior acesso aos diversos e acessíveis recursos midiáticos (internet, mídia eletrônica, entre outros tantos meios de disseminação de informações disponíveis). Há um discurso recorrente entre esses jovens alunos: eles desejam o computador nas escolas, e conectado à Internet.

Os temas transporte, merenda, quadra esportiva com cobertura, salas maiores e biblioteca ganham destaque na fala de todos os participantes do grupo focal e quando expressam o que gostariam de ter na escola, associando

à questão da qualidade da educação, afirmam: “Queria uma quadra pra poder brincar de bola”; “E, assim - que fosse grande a escola, é pequena, [o pátio] é pequeno, não tem refeitório”; “Eu queria (...) ter um jardim botânico”.

Um aluno diz claramente como fazer para melhorar a infraestrutura da escola:

[...] lá no colégio eu acho que eu mudaria o telhado porque é telha Brasilit né? Telha Brasilit esquenta muito, de maneira que às vezes a gente tem muito calor, principalmente a turma da tarde, né? Horário de pico de uma hora, fica um forno. Então é assim trocar as telhas, o bebedouro também que lá só tem um ainda, são muitos alunos, falta uns e a quadra porque a quadra não tem cobertura, a gente vai fazer física no sol quente prejudica até a gente, é uma coisa que é bom, mas, ao mesmo tempo, prejudica a gente por causa do sol. A outra coisa que é na nossa escola lá chegou os computadores, mas não temos a sala, estamos esperando recurso que era para renovar o colégio e fazer as salas de computação, nós temos lá 10 computadores, mas lá na outra sala. Fazer a sala do computador e melhorar o telhado e a quadra.

Outro aluno exprime o seu sentimento de revolta em relação às condições precárias de funcionamento da escola:

No meu colégio (...) quando chove aquilo lá fica um lameiro parece uma piscina, cheio de água mesmo. Quando vai fazer educação física não tem onde fazer. Porque “eles não vão meter a gente naquela lama lá, a gente não é nenhum porco pra tá naquela lama”.

Outro aluno chama a atenção para o tratamento que é dado ao lixo na escola:

Se fosse pra mudar alguma coisa, eu ia mudar em relação ao lixo na escola”, o colega concorda e diz “minha escola se joga papel no chão, não tem a lixeira. Nós reclamamos para a professora: - “professora, não tem lixeira na sala de aula pra gente jogar os papéis”.

O entorno da escola é mencionado por um aluno como obstáculo à qualidade da educação:

[...] um dos problemas maior dos alunos aí, é a questão das músicas desses bares aí na frente. Prejudica muito a nossa comunidade, principalmente à noite, os bares estão ligados a música alta e prejudica demais.

No discurso dos alunos a qualidade da educação está condicionada a muitas mudanças na escola, dentre elas, “a implantação do “ensino médio”; a existência de “quadras cobertas”, aos “horários de educação física para todas as séries”, “ampliar a sala de alunos especiais”, à videoteca, ter “cadeira própria para um aluno, desse (...) que usa o braço esquerdo”. Ou seja, suas falas indicaram um cenário de indissociabilidade entre ensino e qualidade.

De modo geral, foi possível apreender do material empírico disponível questões e desafios significativos para a constituição de um quadro de referências para a construção de prováveis indicadores sobre qualidade da educação. Além disso, os problemas observados na escola e verbalizados pelos alunos oferecem um cenário investigativo para tópicos importantes acenados por esse segmento: atitudes de resistência, de estranhamento, ansiedade, insegurança constituem elementos problematizados da dimensão qualidade de ensino e infraestrutura sob a ótica dos alunos; o resultado das práticas pedagógicas aponta que as perspectivas de futuro dos seus sujeitos da ação estão diluídas pelos determinantes político-sociais; a construção de relações colaborativas, traduzidas na participação dos pais, são atrativas e desejáveis; a vinculação direta entre infraestrutura e qualidade do ensino e, em algumas situações, a equivalência entre esses dois tópicos, foi perceptível.

As questões de qualificação da formação ou competências do professor, nas falas dos alunos, estão associadas à atratividade das aulas, à criatividade, ao carinho, à paciência e à atenção demonstrada pelos professores.

Os sinais conferem a existência de uma forte relação entre qualidade de ensino, formação continuada dos docentes e prática pedagógica, que se somam à noção de parceria, interação, comunicação e práxis social com todos os atores que formam a escola (porteiro, merendeira, diretor, coordenador, pais, enfim, a comunidade).

Decorre, então, como previsto, a partir do material empírico, que os enunciados dos alunos sobre a qualidade de educação endossam as dimensões estabelecidas pelo próprio documento do MEC.

Do material examinado, em síntese, depreendem-se alguns enunciados constituidores de um repertório de conhecimentos sobre qualidade de educação: foi possível perceber, por exemplo, sinais que conferem a relação entre boa infraestrutura e qualidade da educação, ou seja, o conjunto de respostas dadas à dimensão infraestrutura indica que qualidade do ensino se expressa desse modo; as tendências problematizadas apresentam convergências entre as falas dos pais, professores, gestores que participaram dos grupos focais, em relação à lógica de relacionamento entre qualidade de ensino nas escolas e as dimensões formação de professores, participação dos pais e gestão eficiente.

Quadro II - Qualidade social da educação nos discursos dos alunos

Eixos Temáticos do PAR	Discurso dos Alunos
GESTÃO EDUCACIONAL	Adequação das carteiras escolares para alunos canhotos Escola com orientadores para os alunos Escola com salas amplas para alunos especiais Escola com todas as séries (até o Ensino Médio) Escola Limpa Escola que o professor não falte Escola sem violência/ vandalismo
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Professores capacitados para dar disciplina aos alunos; Professores capacitados para não gritar com os alunos
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Escola com horário de educação física Escola com regras e punições Escola onde os professores explicam os conteúdos de acordo com a necessidade dos alunos Escola que ensina a ser educado, a falar com as pessoas
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Biblioteca Computadores Escola com acesso bom Escola com boa infraestrutura quadra coberta, ar condicionado, Escola com espaço para brincar Escola Grande Quadra da escola

5 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS PROFESSORES

Juceli Bengert Lima
Patrícia Maria Uchoa Simões

A temática dominante das falas dos professores foi o sentimento de impotência diante das grandes dificuldades vivenciadas no exercício profissional. Aliado a esse sentimento, os professores se imbuíram de responsabilidades e culpas pelos mais diferentes problemas que ocorrem dentro e fora da escola. Seu papel é percebido tendo uma centralidade não só no processo de ensino/aprendizagem, mas como protagonista no processo de mudança social.

Se, por um lado, os professores consideram que a educação é a grande alternativa para a resolução dos problemas da sociedade, por outro, eles estão cientes das limitações que possuem diante de tamanha “missão”. Suas falas demonstram a angústia da consciência de problemas que vão além das salas de aula, posto que se inserirem na cobrança de soluções de questões sociais mais amplas via educação, conforme tem expressado a sociedade brasileira.

Os alunos foram pouco mencionados nas falas dos professores. Quando estimulados a falar sobre eles, remeteram aos objetivos da educação para a formação do seu pensamento crítico e reflexivo:

Afinal, o objetivo é também que os alunos aprendam a pensar, né? Por que na nossa época era o quê? Era tudo uma coisa assim de sete cabeças onde o aluno não participava, só o professor falava e a gente ficava calada. (...). Só quem falava era o quê? O professor. A gente ficava naquela carteirinha só balançando a cabeça e não participava em nada.

Do ponto de vista dos professores, a formação do aluno crítico não é uma tarefa para quem foi formado na pedagogia tradicional: [...] “fico até nervosa quando eu estou no meio até de colegas mesmo de planejamento, na hora do debate a gente fica nervosa”. Justifica: “Porque a gente não falava, se fosse falar o professor: - Psiu! Só quem falava era ele”.

A *participação dos pais* nas atividades da escola é considerada determinante para o bom desempenho do aluno. Essa opinião é um consenso no grupo dos professores. Em suas falas, os professores mostram a busca pela inserção dos pais nas atividades da escola. Entendem que

[...] ‘pai ausente é o pai daquele aluno que dá mais trabalho na escola. E a gente sempre faz reunião com o pai, pra isso tudo diminuir’. Essa é uma questão tão importante para a escola que se toma como posição ‘fazer a reunião agora na comunidade. (...)’. Já que o pai não está indo na escola, a gente vai fazer reunião lá na comunidade, batendo de porta em porta para ver se ele vai para a reunião’.

Apesar de valorizarem a participação dos pais na escola, os professores ressaltaram as limitações que as famílias têm para compreender o processo educacional e, portanto, para contribuir para a educação dos seus filhos. Apresentam exemplos. Uma professora conta:

Aqui em Maçatuba tinha um menino com problema. Aí a mãe dizia: meu filho tem problema de cabeça, que tudo é problema de cabeça. Se fosse ter um hospício ia estar lotado porque pras mães sempre os filhos tem problema de cabeça. Ela não consegue criar o filho, não ajuda e ainda atrapalha o professor, e ainda fala na frente do menino.

Outra professora diz:

Tem uma mãe que foi lá semana passada, que o filho estava com problema. Agora o menino é terrível, bate nos outros que só. A gente quando vai falar com ele, a mãe diz assim: ‘professora, não pode reclamar dele não, que ele é doente! E as minhas colegas mesmo dizem que elas não podem reclamar dele porque ele é doente.

Também foram mencionadas formas inadequadas de participação dos pais que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos:

[...] pais que vêm para a escola pra brigar (...): o aluno pode tirar nota boa (...), se algum coleguinha der uma tapa, aí vai à família todinha atrás para saber o que foi, como foi, o que foi que aconteceu.

Os professores localizam as origens dessas dificuldades na desestruturação familiar: “[...] lá na minha escola o que mais a gente tem é aluno de pais separados”. Entendem que a escola pode ajudar nesses casos: “Às vezes tem escola que oferece mais apoio, mas ela [a criança ou jovem] não vai à escola porque falta esse relacionamento [pais casados]”. Outro

impedimento para a escola ajudar nesses casos de crianças e jovens com pais separados é que “eles preferem a rua, preferem a televisão, a lan house”. Os professores vêem a escola preterida por esses dispositivos culturais, pois os alunos, no dizer deles, preferem até “ficar em casa sentado no sofá vendo televisão do que ir para uma sala de aula ...”.

Em relação à escolarização dos alunos os professores identificam como dificuldades as condições de trabalho dos pais e seu analfabetismo, pois, “como é que vai ser a educação dos filhos?” [...] “o pai sai de madrugada e chega de meia-noite em casa”. “E além do mais é o que? É analfabeto”. Assim, concluem: “O trabalho é só para o professor mesmo”.

As condições econômicas das famílias das crianças das escolas públicas são vistas como desvantagem social em relação às crianças e jovens de escolas privadas: “são crianças dormindo no chão, um prato de papelão, é esteira. Então, que perspectiva ele vai ter no futuro, morando desse jeito? Às vezes a realidade dos pais, que realidade se faz dele? (...)”. Identificam nessas situações de vida barreiras que não têm como resolver porque “esses problemas (...) estão lá acumulados”.

A alternativa, para essa situação adversa estaria na atuação do professor que, na opinião deles, necessita possuir sensibilidade e compreensão da realidade vivida pelo aluno, porque [...] “está faltando ver essa realidade dele, pra começar a trabalhar em cima talvez da realidade deles, né?” Outra professora continua:

[...] As famílias estão mudando, não é? A sociedade está mudando. Eu acho que a gente precisa ir com a perspectiva dessa viagem, encontrar esse jeitinho aí para ver como é que a escola pode se vê nessa nova sociedade, nesse novo contexto para poder passar essa educação de qualidade.

A ação do professor é por eles percebida como tendo um alcance muito além daquele do espaço escolar. À escola compete ajudar na superação de problemas familiares, da comunidade em geral, pois

[...] o aluno (...) não tem apoio, aí, coitado! (...) Eu tenho todo cuidado com ele porque eu já sei que ele é violento muitas vezes quando ele vem me bater... Eu: - ôpa! Aí, para. O que ele vê em casa ele passa pra escola.

A qualidade do trabalho educacional é relacionada à participação dos pais na escola: “[...] eu não vou puxar pra mim sozinha, eu não vou não, porque eu vou ser cobrada por isso. E se eu puxar só pra mim, quem vai se

responsabilizar?” Justificam assim a chamada aos pais a acompanhar os filhos, cobram a responsabilidade deles com os filhos quando dizem, por exemplo:

[...] Eu vou lhe chamar porque sozinha eu não consigo. E não adianta você dizer que não; se você abandonar o seu filho, imagine eu, que não sou pai dele, o que é que eu vou fazer? Eu não sou paternalista não, ficar comprando coisa pra aluno, fazer tudo pra aluno! O pai tem que fazer.

Outro exemplo da participação de pais e sua relação com a qualidade da educação são explicados por uma professora que discorre sobre sua escola:

Os pais são assíduos, a gente promove reuniões de entrega de notas, reuniões de APP, qualquer reunião que a gente faça, o salão é lotado. A gente tem a ata para quem quiser ver, é mais de 50, 60, 70 pais. Na hora da entrada, quando a diretora faz a entrada, faz oração, dá aviso, pede pra prova porque vocês sabem que prova hoje é alternativa, você pode fazer a qualquer momento, é só você dar um assunto você já pode.

Alguns colegas questionam essa observação e a professora continua explicando:

Não, entenda! Eu passo trabalho para uma semana, como é que você vai medir o conhecimento dele se você não está àquela atividade pra ver o que ele aprendeu, o que você ensinou, não é? Então é cheia, cheia, cheia, é muitos pais: Professor, o que é que tem hoje? A escola onde eu trabalho é ótima. Tanto que você vê, as notas dos meninos são ótimas, que os pais fica assim perguntando: Professor, me dê a prova, Épa! Quem estuda? Quem está estudando? Eu fico brincando com eles, né?. Nós pegamos os meninos na pré-escola, hoje eles já estão no 4º ano, os pais já conhecem o ritmo da escola, já tem confiança nos professores. A escola que eu trabalho é assim, muito boa.

O compromisso e a dedicação dos professores são ressaltados como fatores de qualidade da educação, dado que, para eles,

O importante na educação é além da capacitação dos professores, é a professora ensinar com amor. Não adianta você ser capaz, se você não tem amor, e se você está lá só por estar, então você nunca vai ter uma escola de qualidade.

Outro professor diz:

Eu sou professor porque eu gosto de ser professor e não pelo salário. Tem que ter um compromisso com aquele sentimento do que você é. Você descobre o seu aluno como aluno, a escola pública. Eu acho engraçado todo mundo fala cidadão participativo: pôxa! Eu posso ser participativo e não ter autonomia sobre mim.

O fracasso em alcançar os objetivos de formar o cidadão, a cidadã, traz frustração, produz sentimentos de impotência e culpa nos professores, como dizem: "[...] estou ensinando a ler e a escrever, mas eu não estou conseguindo mudar aquele caso de adolescentes (...) que se prostituem". Eles percebem que "cabe também à família, mas que a escola também poderia trabalhar em projetos (...)". A culpa parece ser um dispositivo que impulsiona o trabalho dos professores; é o discurso do professor como missionário em ação, na memória discursiva:

E eu me culpo muito, gente, esse ano eu não trabalhei! Eu tenho uma parcela de culpa minha. Então, a partir do momento que eu passei a assumir minhas culpas, pôxa, vida! Meu trabalho fruiu muito (...).

Os professores percebem a intervenção de instâncias fora da escola como distantes do que se passa no interior das escolas, pois elas desconsideram as necessidades oriundas da realidade vivida: "Ou vem pelo MEC ou vem pela sede que você segue o currículo, você segue uma carga horária, você segue outras coisas que não são pensadas por quem está na escola, são pensadas por pessoas que estão lá". Exemplificam com a avaliação externa da escola, uma forma, na percepção dos professores, de desvalorização do trabalho da escola e, conseqüentemente, do próprio docente:

Mas o que é que acontece é que a pessoa só avalia o ruim da escola, é os pais, eles não vêem o bom trabalho que a gente está tentando fazer, só vê o trabalho que foi ruim. Isso aí também acaba mexendo com a auto-estima da gente, do professor. E aí a gente mexe com o aluno...

Uma questão posta pelo conjunto dos professores é a desvalorização social da profissão, tanto do ponto de vista econômico como pedagógico:

A gente sabe a importância do professor. Mas quando você escolhe fazer pedagogia, todo mundo: - Você é louca? Vai fazer pedagogia? Não vai ganhar dinheiro não, pelo amor de Deus! Vai fazer o quê? Vai jogar fora. É uma área com tanto trabalho, você não vai conseguir nada. Toda firma tem que ter um pedagogo. A gente sabe que qualidade da educação, mas quer que faça uma Faculdade de que? Medicina, advogado (...) Mas eu acho que essa área (...). Antigamente o professor era muito mais valorizado, era mais reconhecido como professora, ele era tido como alguém que era o seu amigo, seu companheiro. Quando eu estudei, minha mãe, pra ela, o professor era tudo, porque quem não tinha condições de aprender, que não sabia, e quando o filho conseguia aprender, era grata demais ao professor. Hoje em dia tem escola em todo lugar, está fácil estudar, tem transporte, tem tudo, mas não valorizam o professor que está lá dentro. Às vezes você prepara várias coisas e os meninos jogam no lixo, a mãe joga no lixo (...).

Apesar dessa visão negativa, registram-se também expressões de satisfação e realização com a identidade e a atividade docente por eles desenvolvida quando dizem: “os meus alunos têm o respaldo a me dar”; “um diz pra você: você vai dar aula pro meu filho o ano que vem? Mas só essa pergunta, já está pontuando que ele gostou do seu trabalho, né?”. Ou momentos de reconhecimento da profissão pelos alunos, como no exemplo da professora:

Eu me sinto valorizada porque no Dia do Professor eu estava na formação aqui, eu não estava lá presente. Quando eu cheguei à minha sala, cheio de bilhetinhos pregados no meu armário, eu fiz: - Ôxente!, o que é isso? - Os seus alunos deixaram pra você. Então eu sei que eu estou deixando marca neles. Então, pra mim, já é uma valorização. Eu não quero nem sistema, nem nada porque eu já sou o sistema, eu quero é o meu aluno me valorizando, e isso que eu quero. É pra ele que você está mostrando o seu trabalho para os nossos alunos, então é ele que tem de nos valorizar.

Quanto às mudanças didáticas propostas na formação, os professores apresentaram discordância tanto que deixam as experiências consolidadas de lado. Questionam: “A formação é boa, mas além dela ser boa, por que tem aluno que não aprende?”

Defendem a experiência com os materiais didáticos clássicos:

Eu sou do tempo da cartilha, não tenho nada contra a cartilha, e sempre falo pras minhas colegas e escola: você está indo pelo novo? Excelente, mas não abandone o velho (...).

Reconhecem que “[...]a cartilha era texto sem sentido, mas você aprendia a ler e tinha o significado, porque quem aprendeu a ler naquela época da cartilha, saia daqui e prestava Vestibular em Salvador”.

Problematizam:

[...] Hoje você ensinando contextualizado e a criança não sabe escrever.
(...) Por que a gramática está perdendo assento? É por que está morta?
Não, é porque as pessoas não sabem escrever, não sabem usar a forma culta.

Fazem assim uma proposta de negociação: [...] tem que aprender sim, contextualizando sim, mas aprender as regras”.

Reconhecem a importância da pós-graduação, pois com ela “mudou a [minha] visão como professora, que até então eu não tinha. Eu me descobri na pós”.

Insistem, no entanto, em uma crítica ao que estão nomeando de novo no processo de formação: “A visão do novo eu concordo, mas eu não abandono o velho”. Alertam:

Gente! Está chegando ao segundo ano, (...) no terceiro ano, no científico e não sabem fazer matemática. Se manda diminuir, não sabem! Quer dizer, o novo está bom? É isso que eu quero que entenda. Eu não sou contra o novo, mas vamos botar o velho dentro desse contexto.

Mais uma professora concorda:

Não é que a gente não soubesse trabalhar, eu não falei isso, mas que aprendesse a trabalhar melhor. Eu uso o tradicional. Mas tem gente que só está usando o novo e dá certo também!

O debate é efervescente nos grupos focais dos professores. Discutem, concordam, discordam, tentam conciliar:

Eu já estou me aposentando, trabalhei 22 anos alfabetizando no tradicional. No tradicional. Quando eu terminava o ano, modéstia a parte, meus alunos saiam lendo e escrevendo.

Eu concordo com ela, porque a nossa preocupação é simples. A gente vê que a escola particular continua com o tradicional. E os alunos estão caminhando.

Eu sei que hoje estão avançando, está vindo tanta coisa nova ao mesmo tempo. E ainda não está condizendo com a realidade. Porque está chegando aluno da oitava série que a gente vê que o processo...

Porque ele não compreende. Eu acho que o tradicional sendo trabalhado, com inovação então não vai! Vai, porque só o novo também não está dando resultado. Pode ser que dê porque começou agora, daqui a uns três anos a gente vê o resultado que está se pregando hoje.

À questão da formação continuada são acrescentadas as questões da avaliação das crianças. Elogiam o tema da avaliação na formação de professores visto que antes “[...] você ia conhecer o aluno com o passar do tempo. Essa avaliação de diagnóstico ela veio para somar mesmo. Eu dou nota dez para essas formações”.

O tema da avaliação mobiliza o debate entre os professores. Rememoram a sua própria experiência quando alunos da escola primária, os conteúdos a serem aprendidos e as formas de avaliação:

_ Lembra quando a gente estudou a quarta série? Tinha que sair com as quatro operações, divisão de dois sabendo, senão não passava. Ficava não sei quantos numa série repetindo, repetindo até caducar.

_ Mas hoje tem ainda!

_ Tem. Aí a gente entra também com a avaliação que é assim, no fim tem que ter a nota. Você dá um ou dois conteúdos e aquela nota você não tem mais de dez. Você vai dividindo, o professor vai avaliando o seu critério ou vale dois, ou vale três, chega no dez.

O debate sobre avaliação traz à tona o instrumento clássico da avaliação, a prova. Para alguns professores, a prova continua sendo um instrumento importante. Eles argumentam que “a prova é suficiente”. Outros realçam a forma de avaliar: “antigamente era a semana de prova”. Há discordância, pois um professor afirma que

[...][o aluno] não vai estudar só na semana de prova, ele tem que estudar todos os dias. Se eu chegar e disser: hoje é dia da atividade eu nem prova falo. Faço a minha atividade. Vale quanto? Dois. Vale quanto o trabalho, uma pesquisa? É assim.

Mais discordância: “Nessa mudança aí eu não concordo!”.

Há preocupação com a eliminação da prova como instrumento de avaliação na escola pública, pois, “quando o aluno vai fazer uma Faculdade...”, diz uma professora. Outra professora tenta conciliar:

Eu acho que nesse processo avaliativo não impede que um dos instrumentos de avaliação seja a prova tradicional. (...) eu acho que o aluno que tem esse sistema, ele está muito mais apto a fazer uma prova tradicional, num concurso e etc., do que o aluno que fica bitolado, não responde e só faz aquele tipinho de prova.

No debate, aparece também uma crítica ao Conselho de Classe quando, por exemplo, um professor diz que ele “manda os meninos para fazer o 5º ano sem saber nada. Eles ficam lá atrapalhando. Eu sou contra. Eu faço porque tenho que fazer”.

O diagnóstico do desempenho do aluno, proposto pela política educacional orientada pelo MEC e pelas secretarias de educação, foi outro aspecto discutido: “Esse ano implantaram aquele diagnóstico para o professor não ter dúvida, a dificuldade que o aluno vai ter na sua sala”.

Ao lado da proposta do diagnóstico discutem a progressão paralela, proposta vinculada ao projeto de ciclos, cuja concepção de progressão continuada tem a recuperação paralela como um dos seus instrumentos. Observa-se que os professores resistem a essa proposição e, de certa maneira, estão de acordo com as críticas contidas no PDE em relação aos processos de avaliação que contemplam a progressão continuada. Dizem não concordar e explicam: “Sabe por que eu não concordo? É a paralela na primeira, segunda, terceira unidade. Encerrou, quando é no final do ano vem avaliação, pelo amor de Deus!” Outra professora diz não se sentir segura, pois “[...] o aluno está perdendo, a gente quer recuperar a nota pra ele. Eu, como professor, estou recuperando só a nota, entendeu?”

Quanto às questões relacionadas à gestão, o debate dos professores remete a responsabilidade para o trabalho conjunto, a unidade, a visão da escola como um todo. O compromisso de todos pela educação prevalece como discurso:

Na escola que eu trabalho eu acho que essa coordenação ela veio (...) para que a gente percebesse o quanto é importante a coordenação na escola (...). Porque você tem que ter o compromisso sobre o que você está fazendo. Muita gente não fazia era nada, passava o ano todinho só fazendo o que queria, empurrando com a barriga, pegava caderno de

três, quatro anos atrás pra fazer planejamento. Hoje em dia não, ele [o professor] aceita a opinião porque ele sabe que é um conjunto mesmo.

Essa visão sistêmica da educação aparece na defesa que fazem do trabalho coletivo, já que “o diretor não faz a escola sozinho. Ele precisa de todos”. Os professores também, “eu dependo de você e você depende de mim”. A escola é vista como um organismo harmônico: “Na escola desde que eu entrei, do vigia até o diretor, é um conjunto. Se aquele conjunto não está em harmonia, a escola não funciona bem.”

A qualidade da educação, portanto, para os professores, está relacionada à participação conjunta de todos, pois entendem que “se esse conjunto não andar todo igual, na certa vai cair todinho”. Mesmo que identifiquem a centralidade do seu papel – “uma escola funciona sem diretor e sem professor não [funciona]”-, a ideia de conjunto é preponderante:

Eu acho que para ter qualidade mesmo na escola está precisando mesmo era da participação de pais, alunos, comunidade junto porque se não for junto nunca vai ter essa escola de qualidade. Eu penso assim, né? (...) só o professor se batendo, quebrando a cabeça às vezes resolve muito pouco.

Uma professora chama a atenção para a qualidade da educação como sendo de responsabilidade coletiva, e não apenas dos pais: “O ensino de qualidade ou não qualidade não é só culpa dos pais não, é o conjunto”; um colega reforça essa posição, preocupado com o aluno: “O pai joga pra escola, a escola joga para os pais. E o aluno nesse meio fica sobrando e ele fica meio perdido para aprender sozinho”.

Para além desses aspectos, os materiais didáticos aparecem como itens na qualidade da educação: “[...] Agora não, eu acho que já está tudo em paz, mas há um tempo já ouvi falar isso: como é que querem que a gente faça um trabalho direito, se a gente não tem material suficiente e não sei o quê.” A iniciativa de alguns professores de suprir a falta de material didático adequado com o uso de sucata, sob a alegação de ser “errado a gente ter que esperar, a gente não tem que esperar, a gente tem que fazer. Tem que buscar sucata não é isso?”; para outros, “trabalhar com sucata, então o professor é um lixão, você tem que buscar né? É como se fosse um lixão, você tem que ir atrás do reciclado para você ter seu trabalho de qualidade”. “Se o professor não busca, nunca vai ter um trabalho de qualidade”.

A autonomia da escola é questionada: “Se a escola é autônoma e não oferecer o mínimo, que é o papel ofício, a gente vai trabalhar só com sucata? Não vai”.

O aspecto da infraestrutura não é mencionado nos grupos focais com os professores, que, de forma muito generalizante, falam da escola com estrutura.

Por fim, defendem a relação educação e resultados como uma referência de qualidade:

Uma educação [de qualidade é aquela] onde você trabalhe e deixe resultados. Que você trabalhe e veja o fruto do seu trabalho você vê que o que você fez deu frutos. Eu acho que isso é uma educação de qualidade.

A síntese das afirmações discursivas dos professores sobre o tema é a seguir apresentada no quadro III.

**Quadro III - Qualidade social da educação
nos discursos dos professores**

Eixos Temáticos do PAR	Discurso dos Professores
GESTÃO EDUCACIONAL	Educação de resultados Escola com parceria professores, família, Conselho Tutelar e Polícia Militar, comunidade Escola democrática e participativa Pais participativos que repassam a realidade dos seus filhos para a escola Primeira série com dois professores Professor e família presentes Professores em apenas duas escolas Salas com no Máximo 25 alunos
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Escola com professores capacitados, formação continuada para professores da sede e das áreas rurais
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Avaliações quantitativas, qualitativas e atitudinais dos alunos Compromisso e dedicação dos professores Escola que considera o contexto social Escola que ensina a ler e a escrever Escola que ensine o aluno a pensar Escola que o aluno aprende Escola que utiliza os novos métodos sem abandonar os métodos tradicionais Escolas com projetos pedagógicos Escolas que usam metodologias tradicionais Professor amoroso Professores afetuosos com os alunos
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Escola com boa estrutura

6 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS GESTORES

Rosângela Tenório de Carvalho

De uma forma geral, os participantes dos grupos focais de gestores escolares apresentam-se como professores que estão temporariamente no exercício da gestão. Essa identidade de professores se reflete em suas falas: “Sou S..., professora há 11 anos/ Estou gestora da escola M... pela segunda vez./ Sou S..., a professora há 12 anos, trabalhando na coordenação pedagógica da Escola Municipal”.

O discurso da “administração gerencial” está presente em quase todos os grupos (com exceção do de Cametá), ao tratarem os diretores das escolas como “gestores” e os alunos como “clientela”: “É uma clientela diferenciada porque essa escola nasceu num bairro, e existe outra, em outro bairro”.

Para os gestores, as questões da escola estão relacionadas aos problemas sociais. Em muitas falas, a educação é vista como uma possibilidade de resolução dos problemas sociais, havendo quem tenha afirmado, inclusive, existir [há segundo esse grupo institucional] uma concepção de educação associada à concepção de “salvação pública”. Um deles mencionou que a qualidade da educação depende da “reestrutura econômica, social, política e cultural”, embora reconheça que “nenhuma mudança ocorre do dia pra noite”.

De uma forma geral, alguns temas relacionados à qualidade da educação aparecem com maior frequência. A fala seguinte resume vários aspectos do discurso da “educação de qualidade” compartilhado pelos gestores:

Pra mim qualidade da educação está diretamente ligada a coordenação, ela está demonstrando essa qualidade. A partir do momento que a gente percebe que não estamos legais, está (...) faltando alguma coisa e a aprendizagem do aluno está também ligada a outras questões, a formação do professor, a questão família, a valorização do professor. Assim, hoje a gente que além da formação dos professores existem questões sociais (...), a gente não tem tanta convicção de mudar a vida desse povo, a nossa sociedade não tem esse poder. (...) Se a gente não tem essa capacidade de mudar a vida das famílias, que a gente ofereça algum trabalho melhor (...), o foco num serviço mais de qualidade para ver se a criança, para ver se esse aluno dentro da escola, mostrando assim: eu estou me tornando um bom (...), isso aqui trás serventia pra minha vida. Se você empreender aquele trabalho só na sala de aula não funciona na comunidade.

Para os gestores, a qualidade de uma gestão está condicionada, em certa medida, à equipe de trabalho, que significa ter coordenação pedagógica e supervisão para apoiar o professor: “[...] o papel do coordenador é fundamental, principalmente para as ações pedagógicas dentro da escola (...) é indispensável”.

Os grupos definem uma espécie de perfil de uma boa direção. Nas falas a direção, por exemplo, deve funcionar como articuladora das “atividades dentro da escola” e o discurso do comunitarismo ou da união (que envolve parceria, humanização das relações), aparece com força, como requisito para qualidade. Reforçam a ideia de que educação de qualidade é

[...] todos trabalhando com o mesmo objetivo, que é o aluno (desde o porteiro até a direção). A união pode ser obtida através de reuniões, de momentos de lazer, trabalhos em grupo e atividades específicas de formação para fortalecer a união.

De uma forma geral, o sentido é trabalhar as relações humanas dentro da escola.

Direção de qualidade significa “ter noção do que existe na escola como um todo (desde questões pedagógicas até o cotidiano,)”; “gerenciar as diferenças”, “ter paciência”, “ouvir a comunidade”, “buscar soluções coletivamente”; “distribuir as tarefas ao invés de centralizar”; “discordar se for para garantir certos serviços e a qualidade”; “enfrentar os problemas com os professores, sem excluir o que for considerado mau”; apoiar os professores (assessorar, viabilizar, facilitar). E ainda, ser transparente: “[...] todos precisam ter clareza do que está acontecendo”.

Como requisito para uma gestão eficiente eles recorrem ao discurso da necessidade de controle (punição aos maus [profissionais] e incentivo aos bons [profissionais]). Bons e maus dividem-se em cumpridores (e não) dos deveres. É controle com sentido de “estabelecer regras claras” (a escola dispor de regimento para criar regras, sobretudo para os alunos). Em relação aos trabalhadores da escola, o controle tem o sentido de cobrança após treinamento específico, este podendo ser promovido pela equipe existente na escola: “[...] temos professores qualificados”. O controle também tem o sentido de “necessidade de criação de instrumentos de avaliação” (de forma mais esmiuçada, aparece o discurso da racionalidade instrumental de estabelecer “critérios claros, até quantitativos”, mas não desvincilhados do discurso comunitário anterior que envolve na avaliação os momentos de discussão no grupo para qualificar os resultados). Comparando com as escolas privadas, os gestores constataam que a qualidade está atrelada ao medo de ser demitido, associando, portanto, a qualidade dos professores com cobrança.

Os gestores opinam que a direção precisa “controlar” as crianças faltosas (as ações vão desde telefonar, ir às casas, ou ainda, denunciar no Conselho Tutelar e Ministério Público), tudo indicando que estão relacionando essas medidas com o discurso segundo o qual “educação é direito da criança”. Nesse sentido, a relação com os pais aparece como de fundamental importância (falar com eles, conhecê-los, ir às casas). As relações de filiação também com os pais (ou criar laços com a comunidade), constatando que na zona rural parece ser mais fácil pela proximidade entre as pessoas. A presença dos pais na escola é também uma forma de ganhar a confiança deles (trazê-los para a escola para momentos de descontração e eventos como semanas acadêmicas em que a presença dos pais é um ponto positivo.). Mas o que dizem ser fundamental para a qualidade na participação dos pais tem o sentido de responsabilizá-los pelo acompanhamento dos filhos (“conscientizar” do seu papel de acompanhamento).

O discurso da gestão democrática já aparece como condição para qualidade, mas, eles pouco mencionam a participação dos estudantes nas decisões e conselhos. Gestão democrática então significa diretor eleito (o que não é ainda realidade em alguns municípios). Mas também significa “abertura para todos os funcionários participarem das decisões da escola (...)”, pois, “onde há participação, há autonomia da escola”.

O Projeto Político Pedagógico deve conter esta preocupação, sobretudo com a participação dos pais. Mas também significa ter um Conselho ativo para garantir a qualidade - um Conselho ativo é aquele que os pais (estudante não aparece) participam ativamente, ou melhor, aqueles nos quais os pais “cobram se os professores estão trabalhando o aluno, cobram se a escola está limpa, cobram se a merenda está sendo bem feita, participam maciçamente das reuniões”.

A qualidade tem também como obstáculos a falta de compromisso, as lutas políticas, inclusive partidárias, e a dificuldade de aceitar inovações. Novidades como a pedagogia dos projetos envolvendo a comunidade têm sido bem recebidas por alguns, mas têm deixado outros em crise. O novo e o velho convivem e provocam mudanças e conflitos.

O discurso do PAR/ IDEB está fortemente presente nas falas: como a defesa de práticas de avaliação de repetências e desistências para descobrir as causas e corrigir. Melhorar o IDEB já é considerado sinal que o trabalho está dando certo, e o contrário é motivo de apreensão e de envidar esforços para correção. O IDEB já aparece, assim, como forma de medir a qualidade⁷. Em alguns casos, aumentar o IDEB é motivo de orgulho e de mostrar a competência,

⁷ Entre os grupos focais observou-se, nos municípios em que há uma política municipal, que a avaliação com base no IDEB parece ter menor influência. Há um caso de contratação de uma assessoria que implementou um sistema de avaliação e a pedagogia dos projetos.

por conseguinte, de competição. O IDEB problematiza a qualidade, em certa medida, mas há críticas quanto ao fato de se restringir aos números porque deveria considerar os contextos (de violência, por exemplo).

O PDE, PAR e o PDE Escola são bem vistos porque aportam recursos necessários para as atividades extras, porque os recursos ordinários somente se destinam à manutenção da infraestrutura existente.

Para o grupo de gestores, o professor é o grande responsável pela qualidade da educação: “o professor é quem faz, na prática, uma educação de qualidade”. E o resultado é a aprendizagem do aluno que está condicionada à formação, valorização e compromisso do professor. Mas, para fazer formação, se precisa de recursos, e o PDE tem auxiliado nesse ponto.

O requisito para que a formação resulte em qualidade e em mudança de práticas é associado à internalização da formação, por parte do professor. Nessa questão, identificam muitas resistências e falta de interesse (ou pouca valorização). Um dos discursos que tenta justificar a falta de interesse se baseia na origem social do professor (há implicitamente uma associação entre classe popular e falta de interesse e de conhecimento). Em outras palavras, para os gestores, a não valorização do conhecimento por parte dos professores tem correlação com suas trajetórias, com seus contextos ou por não terem escolhido a profissão por vontade.

O argumento no qual se baseiam é que se o professor não sente necessidade de aprender, ele não pode ensinar aos outros a valorizar o que ensina (afirmam que em alguns casos somente aumentar o salário não basta, há necessidade de uma mudança ampla com “desenvolvimento humano”, uma mudança qualitativa, na qualidade de vida). E assim justifica um gestor:

Porque eu acho que a educação, que o conhecimento, é a única coisa que a gente leva dessa vida; o resto que a gente constrói, bens materiais, tudo fica, fica para estarem brigando. Então é muito importante essa questão de nós estarmos incentivando os nossos funcionários a estarem estudando, a estarem voltando para os bancos da escola, os que ainda não terminaram o ensino médio, os que terminaram incentivar eles a fazer uma universidade. É muito importante, e quem tem a ganhar é a escola.

Sobre a formação em serviço, consideram que

[...] ela acontece em paralelo a isso que está sendo observado por quem está no dia a dia na sala de aula. E existe muita resistência também, a gente da coordenação sabe desde o início o que a gente encontra.

Para eles, o professor com boa remuneração adquire incentivo social para se dedicar à escola. Mas tem que receber melhor salário para ter menos turmas e, por conseguinte, qualidade no seu trabalho:

- Muitos vínculos, aula o dia todo cansa, desestimula!.
- As condições financeiras, os muitos vínculos fazem com que não se dê importância à escola (criar dedicação exclusiva com salário à altura).
- Poderia ter uma bolsa de incentivo seletivo (porque o que falta recebe o mesmo do que não falta, o que ensina o mínimo recebe o mesmo do que o dedicado). A avaliação ajuda nesse processo.

O discurso da dedicação (doação) e do compromisso aparece nas falas. O compromisso dos professores aparece como palavra chave para a qualidade da educação, enquanto a acomodação é vista como empecilho: “[...] há aquele que coloca dificuldades para desenvolver seu trabalho”.

O curso superior é considerado importante como qualificação, porque

[...] faz discutir referenciais teóricos, ajuda na compreensão do Projeto Político Pedagógico, ajuda a compreender melhor, isso não significa que não haja reclamações quanto às discrepâncias entre a teoria e a prática. Mas necessita do incentivo e facilitação da direção (admite que não há sempre esse incentivo). Um problema dos cursos superiores que estão aparecendo (semi-presencial, aligeirados) é a baixa qualidade deles. ‘Todo mundo resolveu ser professor’ (porque para alguns o salário aumentou se comparado com outras profissões, em determinados contextos).

Em relação aos conteúdos de formação, defendem que “o professor deve ser formado para trabalhar com a realidade do aluno (foco no ensino)”; ensino focado no aluno significa “partindo da realidade do aluno, é partindo da realidade daquele aluno (para isso tem que formar os professores nessa perspectiva)”.

Falam em acompanhamento psicológico para professor e até de aplicação de teste psicológico para ‘testar se tem condições de ser professor’, sob o argumento de que o contexto dele pode não facilitar seu desempenho, como é o caso das relações dentro da escola:

- [...] o próprio professor que trabalha ‘armado contra o diretor, contra o próprio colega e, conseqüentemente, contra seu próprio aluno’.

- Reclamam dos alunos e colocam rótulos.

No plano estritamente pedagógico, os gestores compreendem que o foco deve ser o aluno. Para alguns, é “formar cidadãos”, embora não especifiquem o conteúdo e significado do que seja. Para outros, é “ter um aluno crítico, mas para fazer a crítica ele precisa confiar na escola. A crítica pode ser até nas coisas mais cotidianas como a qualidade merenda”.

Ao mesmo tempo em que defendem haver necessidade de ensinar contextualizando, trazendo a realidade do aluno, as questões sociais aparecem como empecilho à qualidade (questões como drogas, prostituição, violência). Há angústias quanto ao dever da escola em resolver tudo, mas,

[...] se a gente não tem essa capacidade de mudar a vida das famílias, que a gente ofereça algum trabalho melhor (...). Mas há quem diga que está sendo transferida a responsabilidade dos pais para a escola (não tem tempo de transmitir o conhecimento porque tem que resolver inúmeros problemas que entraram para a escola).

Reconhecem que “o papel da escola é ensinar a ler, interpretar, fazer conta, resolver problemas, mas tem que sair da sala” porque há confusões. E não aprendeu, na faculdade, a lidar com isso”.

Sobre o apoio da família para a aprendizagem dos alunos na escola identificam alguns problemas e apontam algumas alternativas que procuram pôr em prática:

Há uma importância da família no auxílio do desempenho. Primeiro a família desestruturada (não há respeito, as mães não aceitam os erros dos filhos) é obstáculo para a qualidade, os que estão muito distantes, estes jogam toda a responsabilidade para a escola. Segundo, existe a parceria, a participação nos Conselhos. Há casos de pais trabalhando com a direção e até fazendo o serviço que se propagou como “amigo da escola”, há pais que estudam nas escolas. Mas ‘não é só a família estar dentro da escola tem que incutir o gosto pelo estudo nos filhos’. O [Programa] Bolsa Família garante a presença nas reuniões, mas se trata de acompanhamento. A escola pode reunir os pais e ensinar como fazer este acompanhamento. Cada turma separadamente, com professores e pais: ‘ajudá-los a entender com o seu filho deve aprender, como ele deve ensinar seu filho, que maneira eles devem ajudar seus filhos e isso tem constatado tem ajudado muito a nossa escola, essas reuniões a cada dois meses’ (...) ‘mostrou assim o carinho que é preciso a família ter com as crianças. Porque a maioria são carentes. Elas precisam de carinho, do abraço, do pai parabenizar pela atividade’

No primeiro dia de aula faz um teste para diagnosticar e o coordenador a cada dois meses avalia e passa para os pais a evolução do seu filho para as crianças. Há pais que não tempo para cuidar dos filhos, minimamente, porque trabalham (porque hipervalorizam o trabalho). Pais e mães trabalham. A deseducação da mídia, o consumismo incentivado. Escola e família perdem o valor.

Os gestores consideram, por outro lado, que o professor e a direção “têm que ter condições de propor algo que torne a escola atrativa – condições inclusive financeiras. Para isso, precisam compreender o aluno para que possa ter uma proposta que dê prazer ao aluno”; “[...] A escola tem que fazer algo diferente” [como exemplo, usa o empreendedorismo e a pedagogia de projetos]. É importante se ter políticas públicas que garantam essa possibilidade, de propor a novidade (políticas locais que influenciam também)”.

Nos conteúdos, propõem trabalhar a auto-estima das pessoas que compõem a escola, auto-estima e valorização:

O foco num serviço de qualidade para ver se a criança, para ver se esse aluno, dentro da escola mostrando assim: eu estou me tornando um bom... Isso aqui trás serventia para a minha vida. Se você empreender aquele trabalho só na sala de aula não funciona na comunidade. Mas também dos pais. Trabalho de ‘cativar’. Pais na escola, faz filhos se sentirem importantes. Por exemplo, tem um psicólogo na Secretaria Municipal de Bom Conselho.

Em outro sentido, o sistema multisseriado é bastante criticado e há a defesa de uma escola em tempo integral. Distorção idade-série aparece como impedimento da qualidade. O objetivo é atingir uma meta e melhorar, ter um resultado melhor (o discurso quantitativo). Uma pessoa elogia o Acelera e o Se Liga (pontual), mas outra pessoa diz:

[...] esse programa Acelera é um desrespeito total com nosso aluno, porque esses programas não respeitam, e ao invés de procurar uma inclusão, eles divergem, tá! Eu tive que dizer isso, que eu acho que isso foi o fim, e, infelizmente, dói implantado no nosso município, e ele é um programa... O aluno não aprende absolutamente nada... . O aluno que aprende alguma coisa é aquele que o professor foge do programa. Vocês podem ter certeza do que eu estou dizendo, e eu achei o fim, o município ter implantado esses programas”. (...) ‘está enganando eles, está enganando a família deles’; ‘O professor certo na série certa’. Supletivo é importante onde há demanda. Projeto com historia do povoado para auto-estima, para trazer a comunidade (pedagogia de projetos e até bazar).

Em algumas falas, o Projeto Político-Pedagógico/PPP é considerado importante e “[...] está sendo feito graças à formação dada pela secretaria municipal”. Eles compreendem que a sua elaboração deve ser focada na realidade da escola e traduzir a sua proposta de trabalho:

Não vai ser concluído em um mês, estão aprimorando e fazendo ‘ações dentro dele’;

Tem que ser feito de acordo com o contexto escolar, não é só colocar no papel e entregar. (quantidade X qualidade): ‘porque é ele que vai dar o norte’ para a educação dentro da escola e com certeza vai contribuir para a educação do próprio município (idem);

[...] a gente sente os efeitos positivos de nós termos esse projeto dentro da nossa escola;

Implica num planejamento das atividades, ‘nós não fazemos mais atividades aleatórias’ Exemplo Projeto trabalha ‘o meio ambiente por uma educação de qualidade e organização escolar’;

O projeto é importante porque ‘direciona a vida da escola’. Ele tem que partir da necessidade da escola e da comunidade. E a partir dele se constroem as ações, direciona, define objetivos que depois podem ser avaliados. Mas também define a ‘filosofia da escola’;

O planejamento das ações é importante e os pais podem acompanhar se existe um plano estabelecido logo no início do ano letivo. Avaliar ao final os índices de reprovação e procurar as causas (a exemplo da superlotação das salas, falta de qualificação do professor). Avaliar as atividades e o rendimento do aluno (este último é o ponto principal) porque autoavaliação é importante. O resultado tem que ser positivo;

Fazer diagnóstico para saber a realidade (o perfil) do aluno e o que precisa melhorar e o que ele pode contribuir para a escola, pois, se algo de errado está acontecendo é necessário repensar as nossas ações, é necessário que a gente volte a replanejar o nosso trabalho para que ele possa dar certo;

O acompanhamento do rendimento do nosso aluno ele é muito importante. No início do ano nós fizemos um trabalho na escola que foi um trabalho de diagnosticar, fazer o diagnóstico do nosso aluno porque através desse diagnóstico nós estaremos verificando as dificuldades do que nós poderíamos estar trabalhando com ele no ano letivo. Foi um trabalho assim muito interessante, porque nós descobrimos o perfil do nosso aluno, de onde ele veio, o que ele trouxe, quais foram as dificuldades que ele trouxe, o que precisava melhorar, no que ele poderia estar contribuindo com a escola, porque não é só buscar a aprendizagem na escola, mas ele traz também algo da comunidade dele, da realidade dele, que vai estar contribuindo também com a escola.

Sobre o Projeto de Desenvolvimento da Escola/PDE, alguns gestores consideram seu impacto positivo, “uma revolução” na escola:

O PDE veio assim revolucionar porque [o PDE] ele faz uma avaliação, mexe todo mundo - o diretor se avalia como é que está sendo a postura dele, quais as falhas que está tendo dentro da escola, quais são os pontos positivos e os pontos negativos; vai mexer com o supervisor, com a postura dos professores e com os nossos alunos. É através do PDE que nós podemos identificar quais as falhas dentro da escola e continuar abrindo os olhos para aquilo, como por exemplo, a questão da leitura e da escrita, que é uma das maiores dificuldades no município e no Brasil também que é a questão do fazer com que professores tenham metodologia, formas (...) de fazer com que o aluno, como muitas vezes ele faz a primeira, a segunda até a quinta série, eles chegam com dificuldade, até no ensino médio aqui em Cametá nós somos, e às vezes até os professores reclama tudo dos nossos alunos que fazem o fundamental (...) com dificuldade em leitura e interpretação.

O PDE, ele veio num momento muito bom pra nossa escola que nós estávamos com um índice muito baixo em 2005, uma nota muito baixa mesmo. Em 2006 no município a nossa escola foi a que tirou a maior média. A partir daí depois da entrada do PDE na escola, nós promovemos cursos de qualificação dos professores de formação continuada na Universidade Federal do Pará e outros cursos para a merendeira, para os funcionários administrativos, curso para os professores. E de maneira geral a escola nós tentamos articular ações que viesse atender a necessidade da nossa escola (...) nosso PDE (...) articular ações que vão receber essa verba também. Mas eu digo que não só as verbas (...) mas também a questão ideológica dentro da escola, como a escola pensa as suas ações, como é que o professor está trabalhando, como é que o diretor está ajudando esse trabalho pedagógico (...). Então tudo isso veio ajudar (...).

O PDE e o Projeto Político Pedagógico são vistos em articulação, nas falas dos gestores:

A gente faz o levantamento dessa construção do Projeto Político Pedagógico, dos pontos fortes e dos pontos fracos como também o PDE ele também requer de nós isso.

Então, no Projeto Político Pedagógico, a gente também coloca, levando em consideração a amenização daqueles problemas como, por exemplo, na nossa escola, no levantamento que a gente fez para PPP o alto índice de reprovação, aí o que será que leva [a] esse alto índice de reprovação.

O Projeto Político Pedagógico é visto também como instrumento de articulação com os sujeitos da educação:

[...] a gente vai conversar com os funcionários, com os professores, com a comunidade como um todo. E acaba descobrindo que vem a questão da superlotação das salas, a falta de qualificação do professor. No aspecto pedagógico, 'a gente vai descobrir que as disciplinas que reprovou mais é o Português e a Matemática. Então assim, dentro do Projeto Político Pedagógico que a gente vai articular as ações para tentar já amenizar essas dificuldades que a escola tem'.

Um outro olhar enxerga o PPP [Para os gestores, o Projeto Político Pedagógico é muito importante principalmente porque ele é também] como um instrumento de controle do desenvolvimento da educação na escola:

[...] se a gente não tiver todo tempo olhando pra ele, sabendo o que foi que a escola escreveu, o que é que a escola tem como objetivo, quando chegar lá em janeiro como a gente vai fazer o nosso calculo do índice de reprovação e de aprovação do aluno saber se aumentou.

O Projeto Político é importante, "porque (...) dentro dele, a gente tem a especificação da escola, a filosofia da escola, uma série de outros fatores que a gente precisa utilizar dentro do Projeto Político Pedagógico".

A qualidade da educação na fala dos gestores nos grupos focais "é um horizonte, quanto mais a gente caminha, mais distante ela fica", "(...) é uma escada, em que você vai subindo degrau a degrau".

Outros aspectos que ganharam relevo nas falas dos gestores foram:

- A *Olimpíadas* promovidas pelo MEC nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Para os gestores, é importante a escola participar, pois ganhar é "indicador de qualidade."

- *Proposta de aula-atividade*: a coordenação pedagógica trabalha o estudo com os professores, "não somente a parte de planejamento, mas também estudo para aperfeiçoar e melhorar sua prática em sala de aula. Então a gente trabalha no geral, tanto os professores como também a comunidade".

- *Valorização da educação infantil* – é vista como base para permanência da criança e a qualidade na educação (também precisa mostrar

aos pais a sua responsabilidade). Uma fala aponta que “a pré-escola sofreu um preconceito muito grande porque até então, quando não era FUNDEB, então o professor da pré-escola, ele era pago com recursos próprios do município”. O resultado foi que “[...] o professor não recebia seu salário certo” (...), “trabalhava e não recebia o seu dinheiro, conseqüentemente, ele não trabalhava”. A educação infantil “precisa de uma metodologia melhor (...), eu tô falando da minha realidade; a constatação é que ‘a gente parou pra planejar”.

- *A estrutura*: é fundamental para alguns gestores. Salas ampliadas, quadra esportiva, laboratório de informática – “contribui muito para a qualidade do ensino”. O desejo de uma escola com “estrutura decente,” com “mais salas, informática, cantina ampliada, diretoria porque as pessoas merecem algo melhor”. Mas equipamento sem pessoa capacitada não adianta, adverte.

- *Recursos financeiros*: do ponto vista dos recursos, o dinheiro é considerado pouco para gerir a escola (restringe-se à aquisição de material de limpeza e expediente didático, acaba sendo obrigada a gastar apenas em coisas materiais, assim a autonomia é questionável), nesse sentido o PDE “veio a calhar”, “porque supriu essa necessidade”.

Um problema é a manutenção do patrimônio:

Dificulta quando a comunidade não respeita o patrimônio. Entre os funcionários também há problemas de confusão entre o público e o privado. A gente precisa cuidar da escola como se fosse... a gente não pode meter a mão e levar, achar que porque a escola é pública, eu sou funcionário, eu vou pegar e levar pra minha casa e não vou avisar pra ninguém.

Consideram que a falta de salas para aulas de reforço, para reuniões influencia na qualidade. As escolas pequenas sofrem mais nesse aspecto. A infraestrutura das escolas da zona rural (incluindo a ribeirinha) é um entrave – às vezes falta cadeira para os alunos. Há quem diga que “não compromete 100% a qualidade”. Por outro lado, a “parceria escola e comunidade”. O Papel da gestão municipal é importante. Existe quem vai para escola só por causa da merenda.

Para os gestores, a qualidade “está relacionada com a relação entre escola e sociedade”, mas admitem que o debate da qualidade não esteja sendo feito nas escolas. A relação entre sociedade e escola aparece de forma diferenciada. Uns acreditam que a escola, em geral, está isolada e outros identificam que não há isolamento na medida em que se traz o Conselho Tutelar, o Ministério Público para incutir a noção de direitos e deveres nos pais. O descompasso é porque se nega a discutir a realidade dos alunos, embora essa opinião não seja unânime, ou a forma de compreender a relação entre escola e sociedade seja diferenciada.

Nos discursos aparece uma “questão social” - a preocupação latente com a responsabilidade da escola em mudar a sociedade. As angústias dos gestores aparecem claramente porque mesmo em casos em que a infraestrutura da escola não tem problemas e os pais participam, o entorno tem problemas “sociais” (prostituição infantil, drogas, etc).

Vale mencionar, em resumo, que qualidade da educação na fala dos grupos focais de gestores “é um horizonte - quanto mais a gente caminha, mais distante ela fica”; “(...) é uma escada, em que você vai subindo degrau a degrau”.

Quadro IV - Qualidade social da educação nos discursos gestores

Eixos Temáticos do PAR	Discurso dos Gestores Educacionais
GESTÃO EDUCACIONAL	Autonomia da escola Democratização da gestão Escola com coordenação pedagogia Escola com gestor como líder Escola com parceria escola e comunidade Escola com Projeto Político Pedagógico Escola que cobra dos funcionários Escola que treina os funcionários Escolas com Ensino Médio Gestão participativa PDE na Escola
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Escola com formação continuada de professores
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Escola com participação dos pais em eventos, feiras, semana acadêmica Escola focada no aluno e que parte da realidade do aluno Gestor com acompanha o trabalho do professor e o rendimento do aluno
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Escola com boa estrutura, salas amplas, quadra esportiva, laboratórios de informática Escolas rurais com boa estrutura

7 OS SENTIDOS DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Cibele Maria Lima Rodrigues

As entrevistas com *gestores municipais* de educação tiveram por objetivo compreender os significados, os valores, as atitudes e a linguagem incorporados por eles/as em relação à proposta e às ações do PAR no município.

O perfil profissional dos entrevistados indica que todos têm formação superior com pós-graduação *latu sensu*: alguns com experiência anterior na área de educação - como professores (as) ou como dirigente municipal -, outros com experiência em outras áreas e em atividades em outras áreas - assistência social, comércio, administração.

Por razões contextuais, o período da pesquisa coincidiu com o período das eleições municipais, de campanha eleitoral, portanto, um período de muitas movimentações nos municípios com a presença de debates sobre a gestão municipal e a incerteza sobre a continuidade das equipes de gestão no próximo mandato. Esse cenário contribuiu para que os secretários expressassem suas ideias, anseios e angústias durante suas gestões e se colocassem na condição de profissionais que poderiam estar voltando para seu cargo de origem, seja como professores ou outro.

Essa situação propiciou que eles pudessem revelar a compreensão que possuem acerca do papel da educação como política de Estado, conforme se pode identificar na fala de um dos secretários:

A minha gestão é impessoal, aliás, o município é impessoal, a gestão não, é pessoal. Eu estou gestora e amanhã é outra gestora, mas o município continua o mesmo, os problemas pontuais continuam os mesmos.

Um primeiro olhar para os enunciados dos dirigentes municipais de educação dos quatro municípios indica que o seu entendimento da qualidade da educação está relacionado com o compromisso dos professores: "Educação boa é quando o professor quer fazer educação, se identifica com o que faz de forma coletiva, não precisa ser cobrado – faz por compromisso". Outras formas de dizer desse compromisso estão associadas ao cumprimento do horário de trabalho, ao prazer em trabalhar: "Você tem a sua jornada em sala de aula, chegar dez minutos antes de entrar, tomar um copo de água fazer do seu trabalho uma coisa prazerosa".

Tratar bem as crianças é, também para eles, um aspecto da qualidade educacional:

A gente percebe a felicidade do pai que o filho está comendo direitinho, o professor está sendo mais atencioso, o professor não está atrasando, entendeu? O professor veio na minha casa com o meu menino. Porque nele é estimulado, o professor é estimulado a fazer todas essas questões e o diretor também.

Manifestam a opinião que “a qualidade da educação é dada na escola”, assegurada por toda equipe “consciente da importância da educação (...); que trabalha num setor que é essencial para o desenvolvimento de um país, de um estado e de um município, que é a educação”. Um dos entrevistados lembra sua experiência em uma escola na qual “as pessoas que estavam lá, elas de fato queriam fazer educação”. O compromisso com a educação, na sua ótica, supera inclusive as questões relacionadas à localidade e à infraestrutura da escola: “Era uma escola pequena de periferia e existia união muito grande, uma doação muito grande das pessoas com aquela comunidade, então não fazia muita diferença”.

No aspecto *democratização* da gestão os secretários entendem que trabalhar democraticamente é estar aberto a discutir com a sociedade, com os pais, com os alunos e com os professores, a melhor metodologia para educação para as crianças: “Discutindo, por exemplo, ética, moral e qualificando e preparando, dando condição para que esse profissional pudesse crescer, avançar”.

Democratização da gestão e controle social é uma marca do discurso dos secretários de educação quando remetem à questão do que seja educação de qualidade. O controle social pode vir da comunidade:

Eu tenho certeza que na hora que o transporte escolar deixar de apanhar o aluno porque o prefeito não pagou, eles não vão ficar calados, porque eles vão saber denunciar. Na hora que o professor está fazendo pouco caso daquela criança que chegou: mãe, a minha sala é uma bagunça – você sabe que tudo eles contam em casa – eu não consigo aprender. A mãe vai à escola e vai dizer: professor, o que está acontecendo. Diretora eu quero o meu filho aprendendo. A gente já está sentindo isso hoje, hoje a gente já sente isso. A escola que melhorou e aquela que está muito próxima: não estão dando certo, a comunidade está cobrando.

O controle social é visto também como uma ação do Ministério Público, e por esse motivo, ele é chamando para resolver os problemas

associados ao que a escola entende ser violência social ou comportamentos fora das regras sociais. Uma das dificuldades está, entretanto, no que as escolas identificam como violência doméstica, como é o exemplo apresentado de duas crianças, irmãs, com pais separados, mãe alcoólatra, e que “são as terroristas da escola” (sic!). Aí a mãe diz: eu não posso com elas (...). Aí, enquanto a mãe que é mãe não pode, eu, enquanto escola, vou abandonar a criança?”

Outra situação apresentada como questão a ser resolvida pelo Ministério Público diz respeito à sexualidade:

[...] quando uma criança de 13 anos é vista “com outra coleguinha dentro do banheiro e querendo agarrar a menina (...). Você foi procurar a família, não existe (...). Uma terrorista” (sic!). Acrescenta: [...] embora tenha esse comportamento, ‘a menina está com média que ela foi aprovada em todas as matérias (...). Mas ela tem uma índole que precisa ser trabalhada’.

O envolvimento e comprometimento dos conselhos tutelares e também da relação da escola com esses conselhos constitui outro aspecto considerado na qualidade da educação nos enunciados dos secretários municipais. Nesse sentido, entendem que é preciso formar o diretor da escola para que ele possa entender que “precisa ter a parceria com os Conselhos, com as unidades executoras”.

A gramática da estatística é utilizada pelos dirigentes municipais de educação para indicar a qualidade social da educação: nos seus enunciados é visível que a linguagem estatística é um saber importante para medir, aferir essa qualidade:

[...] a nossa taxa de escolarização líquida de 6 a 14 anos do ensino fundamental, ela saiu de 81% para 97%, o percentual de adolescentes de 14 a 15 anos, passou para 27,1, ou seja, a distorção idade-série diminuiu consideravelmente, foi um grande problema na rede pública, não é? A distorção de idade-série do ensino fundamental de um (?) caiu de 42% para 17%. São dados assim que a gente se sente feliz. A taxa de abandono escolar do ensino fundamental que era de 13% baixou para 6.9%.

O domínio dessa linguagem parece ser, inclusive, importante para se contraporem às estatísticas apresentadas nas avaliações externas, e uma condição de autonomia em relação à avaliação de suas redes, conforme diz um dos secretários:

[...] na estatística que nós fizemos em 2007, (...) não houve aquele número muito grande de menino de repetência que estava naquela estatística de defasagem da idade/série. Então eu quero crer que o nosso município está no caminho da gente.

A formação de professores e a qualificação de trabalhadores da educação são relevantes para a qualidade da prática pedagógica da escola, segundo os enunciados dos secretários, quando dizem, por exemplo, que as “ações voltadas para a capacitação do servidor, da merendeira, do vigilante, do servente” são uma questão básica para melhoria da educação e um caminho “por onde nós tínhamos que começar a consertar a educação”.

Apontam como *impedimento da qualidade da educação* as “limitações na formação professores” e, por esse motivo, entendem a formação continuada como sendo fundamental, pois, “às vezes a gente vai por um caminho porque não teve opção, então vou seguir por aqui, eu vou embora pra cá”.

Demonstram especial preocupação com os professores das áreas rurais, ribeirinhas: “a formação e qualificação da nossa mão-de-obra que é nossa maior preocupação. O nosso professor lá da área ribeirinha e na área rural é deficitário”. Ressaltam, no entanto, o importante papel da Rede Universidade Aberta (UAB) como uma oportunidade de romper com o déficit na formação desses professores, em alguns casos leigos, em outros, não. Esta é apontada como solução para a falta de preparação de professores no meio rural. Por outro lado, a formação sugerida é “a semi presencial de professores para superação do déficit de formação”.

A participação dos professores em eventos é vista como uma possibilidade interessante para a sua formação: “[...] muitas pessoas viajaram para congresso fora - em Salvador, em São Paulo, no Rio, em Brasília -, sempre a gente oportunizou as pessoas”.

Um dos secretários faz questão de mostrar como as redes municipais estão investindo na formação dos professores:

Olhe 90% da rede do nosso município tem graduação, (...) na faixa de uns 50% tem pós, mais de uma pós-graduação. E nós já temos alguns que estão concluindo mestrado.

Mas se preocupam com a socialização de boas experiências entre os professores: “Por que se na escola está tudo direitinho, o rendimento da escola está bom? Porque o professor socializa o que ele está aplicando, o que aprenderam no processo de formação”.

A formação dos professores é proposta numa perspectiva holística, sistêmica, assim explicitada no depoimento de um dos secretários:

[...] trabalhei no Eu do professor, pessoas holísticas, que trabalham com holísticas, fizemos uma capacitação para trabalhar o eu, a minha personalidade, o meu estresse, a minha identificação com a minha profissão. Nós trabalhamos; agora no mês de julho 'vamos passar, vamos dividir agora a parte pedagógica ensino-aprendizagem que está esperando resultado'. Nós vamos trabalhar o ser humano, a minha individualidade, o meu eu que está um pouco esquecido.

No âmbito da educação básica, os secretários destacam particularmente a qualificação dos professores da educação infantil: "Em todas as creches nós temos assim: pedagogo lá dentro trabalhando".

A qualidade da educação para eles está implicada com o *conhecimento e uso da internet* para acessar informações, como instrumento de inclusão, conhecimentos instrumentais e valorização profissional.

Formação e valorização profissional incluem, no discurso dos secretários, a melhoria das condições de trabalho. No entanto, reconhecem que a inserção de professores em mais de uma rede, como estratégia de sobrevivência, compromete a qualidade de vida e do trabalho pedagógico, assim como a falta de qualificação: "[...] é muito importante formar e qualificar o nosso quadro de pessoal, com uma boa remuneração, valorizando, pagando bem e preparando ele". Defendem que com a remuneração, mas principalmente "com preparação, ele vai ter condição de desenvolver melhor essa atividade lá na sala de aula, pôr em prática propostas didáticas, que talvez ele não tenha nem conhecimento da sua existência".

No aspecto da prática pedagógica na escola, defendem que "a avaliação e uso da tecnologia são fundamentais". A avaliação é vista como instrumento de controle da qualidade educacional:

Ele [o professor] tinha aquela ansiedade de dar aqueles conteúdos, mas esquecia da parte fundamental, que é avaliação do que está sendo dado e a tecnologia, como a inclusão ao conhecimento social, dado que 'eles [os alunos] são da geração tecnológica'.

Há um entendimento de que a qualidade social da educação básica está relacionada com a responsabilidade de todos os profissionais que estão na escola, uma visão sistêmica da educação municipal e da escola. Município e escola como um organismo de integração em prol da educação, desde que

“[...] a escola é o conjunto de todos”, e “a educação só é educação [se for] o conjunto de todos”:

[...] se tiver o vigilante, a merendeira, o servente, o diretor, o secretário da escola, o diretor, o professor, o aluno e mais importante do que tudo isso, as famílias, que se esse aluno está na escola todo esse pessoal que está em volta dele e ele chega lá na base que é a condição fundamental, aí termina não chegando, não disponibilizando um tempo para (...), você não vai sentar para estudar.

Essa *visão sistêmica da educação* é percebida também em outras falas dos secretários, como por exemplo, na que se segue:

A educação não é só professor e aluno e aluno professor, não; é o conjunto do todo que respinga no ensino-aprendizagem. Quando eu vejo que essas ações saem das mãos do governo, dos governos e colocou na mão do gestor municipal, então hoje você tem o PINATE que paga o transporte escolar. Então o professor muitas vezes ele está chegando nove horas, oito e meia na escola que eu resido na sede e estou indo para a zona rural, e eu vou a pé ou quando consigo o transporte. Não, você tem transporte definido para lhe levar e trazer. Então é um ponto positivo. Você tem uma merenda escolar que se bem aplicado, se o gestor usar, dá e sobra. E é alimentação de qualidade.

Nessa compreensão sistêmica ganha relevância a participação da família no cotidiano escolar, vista como um reflexo da democratização da gestão escolar e do processo de responsabilização com a qualidade social da educação: “[...] sem a família a defasagem é muito grande”, pois há “necessidade de um maior compromisso dos pais com a educação dos filhos”. A participação dos pais está relacionada também à “[...] a democracia escolar, a abertura para o pai chegar e participar da escola, (...) que leva ele a ter um compromisso com a educação do filho dele”. Até porque no entendimento dos secretários é que “às vezes a coisa [o problema] está lá dentro de casa, não está dentro da escola. É uma discussão num âmbito maior (...), e fica muito “ah! é culpa do governo”, fica só jogando a culpa no governo e nem é”.

É no contexto da prática pedagógica que os secretários de educação se posicionam sobre a melhoria da qualidade da educação das escolas das áreas rurais, sob a justificativa da desigualdade das condições de educação entre as áreas urbanas e rurais. É aqui que aparece o discurso do ordenamento territorial: “A desigualdade nas condições e qualidade gera

problemas. Eles estão chegando aqui muito fraquinhos e está dificultando o trabalho do nosso profissional aqui na sede”.

A dimensão infraestrutura, nos enunciados dos secretários de educação, representa um significativo indicador da qualidade educacional: “A infraestrutura tanto possibilita o acesso à informação, a programas, oportunizando o acesso a formações, a pesquisa, como pode ser limitador, dificultando inclusive na qualificação dos professores”. Ou quando dizem que “esse conceito que se aprende ou ensina debaixo de um pé de árvore não combina comigo”. Para eles, só se justificaria um trabalho sem uma boa infraestrutura se acontecesse “um terremoto, um maremoto ou um desabamento do prédio e eu não tenho como ensinar as crianças, pega um pedaço de lona e bota nas proximidades”. Insistem que “você tem que ter espaço decente com toda estrutura que uma escola precisa. Então a rede física precisa ser melhorada. Por quê? Porque estimula. (...) A rede física com sua estrutura é fundamental”. Em síntese, “[a infraestrutura] é tanto uma necessidade de valorização social, como contribui com a auto-estima do professor”.

A infraestrutura é também tratada como uma condição para melhoria da educação nas áreas rurais. Aqui se identifica a associação aos enunciados do ordenamento territorial na política educacional. Defesa da “[construção] de escolas rurais”; melhoria da qualidade do transporte escolar: “O transporte está associado à qualidade, à segurança do aluno e do professor, ao cumprimento do horário, à qualidade das condições de trabalho”. Justificam afirmando que “a secretaria está insatisfeita, o pai do aluno está insatisfeito porque quebra o carro, quebra o carro é ruim e não sei o que, o motorista do ônibus acha que está ganhando pouco. Todo mundo está insatisfeito”; e que 80% dos professores residem na sede, é o transporte que leva e apanha.

Na política de melhoria da infraestrutura, entretanto, é que os secretários de educação percebem com mais clareza a importância do PAR, pois, dizem: “[...] com o PAR, com a nossa adesão ao PAR, essas escolas que não têm estrutura, elas ganhariam essa estrutura (...) e a melhoria de condições de funcionamento para essas unidades escolares”.

Conforme se pôde observar em linhas gerais, o discurso de política educacional dos secretários/as não somente incorpora uma boa parte do discurso da política nacional, como coincide com a proposta do MEC em termos de compreensão do que seja uma educação de qualidade.

Do discurso dos secretários (as) foi possível extrair os seguintes indicadores que explicitam, na sua ótica, a qualidade social da educação.

**Quadro V - Qualidade social da educação
nos discursos dirigentes municipais**

Aspectos da Análise	Secretários de Educação
GESTÃO EDUCACIONAL	Comprometimento dos Conselhos Tutelares Compromisso dos professores Conhecimento e uso da estatística e da internet Democratização Educação com controle da sociedade (Ministério Público) Educação com parceria com os Conselhos Educação com participação de todos (visão holística da educação) Educação de qualidade prioriza a educação infantil Gestor é um gerente
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Capacitação de professores, merendeiras, serventes, porteiros Conhecimento e uso da internet Qualificação dos professores das áreas urbanas e rurais e valorização salarial Rede UAB para formação de professores Socialização da experiência de capacitação com os pares
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Pedagogia para alunos cidadãos Proinfo Projetos pró-letramento
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Biblioteca, quadra de esporte Boa estrutura das escolas com informatização principalmente nas áreas rurais, Escola com espaços adequados Melhoria do transporte escolar bancos, toldos, salva vidas

8 REGULARIDADES ENUNCIATIVAS: HOMOGENEIDADES E OPOSIÇÕES

Rosângela Tenório de Carvalho

No presente capítulo é apresentada uma análise que procura relacionar enunciados da qualidade social da educação básica nos textos do MEC (contexto do texto) e nos textos dos secretários (as) de educação, dos gestores(as), professores(as), pais, alunos(as) (contexto da prática).

Para dar visibilidade às regularidades enunciativas, os seguintes aspectos foram considerados: enunciados equivalentes sobre a qualidade social que se entrecruzam - homogeneidades enunciativas -; hierarquias e oposições intrínsecas entre enunciados de origem - enunciados reitores; enunciados recontextualizados - enunciados derivados.

Essa perspectiva de análise, conforme assinalado no capítulo inicial deste trabalho, considera não ser pertinente a realização de uma síntese do discurso da qualidade social da educação básica em relação às homogeneidades e às oposições intrínsecas, daí porque o capítulo se limita a identificar formas singulares de dizer/narrar que se aproximam, tendo apenas como diferencial a ser considerado o status institucional de onde se fala, e a condição de quem a enuncia, na hierarquia do discurso educacional.

8.1 Regularidades Enunciativas – Enunciados Equivalentes (Homogeneidade Enunciativas) e Divergências entre os Enunciados (Oposições Intrínsecas)

As regularidades dos enunciados da qualidade social da educação remetem aos enunciados do texto do PDE, e aos enunciados dos pais, alunos, professores, gestores educacionais e secretários de educação. Essas regularidades estão sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro VI - Regularidades Enunciativas

Regularidades Enunciativas			
Homogeneidades Enunciativas			Oposições Intrínsecas
Enunciados Reitores Contetos do Texto	Enunciados Derivados Contetos da Prática	Hierarquias Internas	Divergências na forma de dizer
* Educação Republicana * autonomia * inclusão * respeito à diversidade * solidariedade * educação eixo para o desenvolvimento	Educação cidadã Gestão democrática Autonomia da escola Escola com abertura à comunidade Participação de todos os sujeitos da educação Coletivo da escola Comunidade na escola Educação com foco no aluno Educação adequada para alunos especiais Controle social	Prioridade para gestão x prioridade para formação x prioridade para avaliação x prioridade para infraestrutura Prioridade educação infantil x prioridade ensino médio Responsabilidade com a qualidade da educação: pais x professor, professor x pais	Educação para cidadania com respeito à diversidade x educação para cidadania e preparação para o mundo do trabalho, para o empreendedorismo Escola como espaço democrático x escola de resultados Gestor líder x gestor gerente Aluno cliente x aluno cliente Educação para cidadania crítica x ensino instrumental para o mundo do trabalho
* Educação sistêmica * concepção de educação básica * ciclo educacional de modo integral * conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização * Organização territorial * ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País	Educação holística Escola da pré-escola ao Ensino Médio Superação das diferenças entre escolas urbanas e escolas rurais Melhoria da infraestrutura das escolas rurais Transporte rural		

A leitura do quadro deve considerar que nem sempre a homogeneidade dos termos significa homogeneidade enunciativa e, mesmo quando ocorre tal homogeneidade, cada lugar enunciativo mantém a sua singularidade, ao mesmo tempo em que anuncia na prática discursiva as oposições intrínsecas - sejam elas no seio de uma mesma versão discursiva, sejam em versões discursivas diferentes. O que têm em comum, de fato, é que compõem um conjunto discursivo que dá suporte ao discurso da qualidade da educação. O que se apresenta, portanto, são aproximações, hierarquias e oposições entre os enunciados.

Em relação à gramática predominante, observa-se uma maneira similar de dizer da qualidade social da educação, principalmente no que tange aos enunciados reitores e aos enunciados derivados. Há uma convergência no entendimento do que seja qualidade da educação: educação para formar o cidadão; educação inclusiva; educação para formar para vivência democrática; educação associada aos processos de autonomia, de participação social, de controle social e de responsabilização social. Enfim, uma aproximação com a perspectiva de uma educação republicana.

As ideias de participação da comunidade, responsabilização social inclusive do ponto de vista do controle social, apresentam-se nos enunciados reitores e derivados.

A educação de qualidade é reconhecida como aquela que está voltada para a escolarização, processo importante, contínuo, que vai da pré-escola ao ensino médio, da alfabetização à escolarização de pessoas jovens e adultas. As universidades são vistas como responsáveis pela qualidade da educação básica com a formação inicial e continuada dos professores, de forma presencial e a distância. Há, dessa forma, o predomínio de uma visão holística, característica do discurso pedagógico da *educação sistêmica*.

O desenvolvimento da educação pressupõe a superação de desigualdades nas formas de atender as escolas do ponto de vista das regiões do país, mas principalmente, de enfrentar as desigualdades entre as escolas rurais e urbanas. Esse enfoque se apresenta no discurso do PDE como *ordenamento territorial*, mas no enfoque dos municípios, embora o seu conteúdo esteja presente nos enunciados dos sujeitos da educação, quando falam das escolas das áreas rurais, o conceito não é utilizado.

Os enunciados derivados trazem à tona a existência de consensos no discurso educacional, pelo menos do ponto de vista da retórica: gestão democrática, autonomia da escola, escola com abertura à comunidade, participação da comunidade, educação com foco no aluno, educação para democracia.

Quanto às *hierarquias internas*, vale dizer que no campo do discurso de política educacional, os enunciados reitores e os enunciados derivados não

estabelecem uma relação necessariamente de dominação, pois há relações de interdependência entre eles - um depende do outro na constituição do discurso de política educacional. Entretanto, identifica-se uma relação de sentidos, desde que não há discurso de política educacional que não se relacione com outros.

Sabe-se que também existe uma relação de forças, isto é, se o sujeito da pesquisa fala a partir do lugar de professor, suas palavras possuem significado diferente do que se falasse do lugar dos pais, dos alunos. Dessa forma, quando o MEC define que a educação básica é prioritária, que as instituições de ensino superior têm responsabilidade com esse nível de educação, ele se posiciona diferente do discurso educacional dominante até o início dos anos 2000, no qual a prioridade era atribuída unicamente a um dos níveis da educação básica, um discurso, entretanto, ainda presente nos enunciados dos sujeitos dos municípios pesquisados, que ora fazem o discurso da prioridade para a educação infantil, ora para o ensino médio.

A qualidade da educação está condicionada no discurso do MEC, no contexto do texto, ao tratamento das quatro dimensões: gestão democrática, formação de professores e trabalhadores da educação, prática pedagógica e avaliação e infraestrutura e recursos pedagógicos. Já no âmbito dos *grupos institucionais* pesquisados (contexto da prática), há um entendimento que a qualidade da educação está condicionada a procedimentos prioritários em relação às dimensões do processo educativo: prioridade para gestão (discurso dos professores); prioridade para formação de professores e trabalhadores da educação e prática docente (discurso dos pais); prioridade para avaliação e controle social (discursos dos gestores e secretários de educação); prioridade para infraestrutura e ensino médio (discurso dos alunos); prioridade para participação dos pais no processo educativo (discurso dos professores).

Importa ressaltar que a influência desses enunciados na produção de sentidos no campo da política educacional depende das relações de forças, como já mencionado, ou seja, da capacidade de circulação dos enunciados junto aos sujeitos da educação.

Quanto às *oposições intrínsecas*, no aspecto modalidades ou formas de dizer dos aspectos da qualidade da educação, uma primeira questão observada é ainda a permanência do discurso neoliberal da educação e da qualidade total da educação em associação aos elementos do discurso da qualidade social da educação. A gramática da qualidade total - gerencialismo na educação, educar para o empreendedorismo, escola de resultados, ensino disciplinar instrumental, aluno cliente - coexiste com a gramática da qualidade social - educação para a cidadania, educação como espaço democrático, educação e diversidade cultural.

Estas oposições intrínsecas internas ao discurso de política educacional e à sua operacionalização estão intimamente relacionadas ao objeto específico de cada grupo de sujeitos da educação.

9 INDICADORES DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Rosângela Tenório de Carvalho

A análise das regularidades enunciativas associada às análises apresentadas nos capítulos anteriores permitiu identificar e selecionar indicadores de qualidade educacional que foram incorporados à pesquisa que deu continuidade a esse estudo exploratório.

Vale dizer que grande parte dos indicadores se mostra bem próxima dos indicadores eleitos pelo MEC no seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Instrumento de Campo para elaboração do diagnóstico e nos PAR elaborados pelos municípios.

Quadro VII - Indicadores de Qualidade Social da Educação

Aspectos da Análise	Indicadores propostos a partir dos discursos dos pais, alunos, professores, gestores educacionais e de secretários de educação para avaliação dos PARs
GESTÃO EDUCACIONAL	Acompanhamento da limpeza das escolas Atendimento igual às escolas urbanas e rurais Autonomia da escola Carteiras escolares adequadas para alunos canhotos Comprometimento dos Conselhos Tutelares Conhecimento e uso da estatística e da internet Democratização da gestão Educação com controle da sociedade (Ministério Público) Educação com parceria dos Conselhos Escola com gestor como líder Escola com parceria professores/ família/ Conselho Tutelar / Polícia Militar/ comunidade Escolas com coordenação pedagógica Escolas com instrumentos de controle dos funcionários Escolas com orientadores para os alunos Escolas com programas de parceria escola e comunidade Escolas com Projeto Político Pedagógico Escolas com qualidade de vida e de pensamento Escolas com salas amplas para alunos especiais

	Escolas que oferecem educação Infantil Escolas que oferecem educação de jovens e adultos Escolas que oferecem todas as séries da educação básica Escolas que treinam os funcionários Existência de Conselhos participativos Frequência dos professores nas salas de aula e direção Gestão participativa Gestor é um gerente Pais participativos que repassam a realidade dos seus filhos para a escola Pais que participam e ajudam no ensino Parceria pais professores; professores e família presentes PDE na escola em funcionamento Política de valorização salarial dos professores Primeira série com dois professores Professores em apenas duas escolas Programas de parcerias escola e comunidade Programas para controlar o vandalismo e a violência nas escolas Salas com no máximo 25 alunos
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	Escolas com professores qualificados, com curso superior Existência de programas de capacitação de merendeiras, serventes, porteiros Existência de programas de capacitação para o uso da Internet Existência de programas de formação continuada para professores da sede e das áreas rurais Professores capacitados para dar disciplina aos alunos; Professores capacitados para não gritar com os alunos Programas de capacitação de professores com conteúdos disciplinares e com conteúdos educativos Programas de capacitação para motoristas de ônibus escolares e motoristas dos barcos Qualificação dos professores das áreas urbanas e rurais Rede UAB para formação de professores
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Avaliações quantitativas, qualitativas e atitudinais dos alunos Compromisso e dedicação dos professores Ensino criativo, com uso de sucatas e materiais da natureza Escolas com aulas de computação Escolas com avaliação contínua Escolas com horário de educação física Escolas com participação dos pais em eventos, feiras, semana acadêmica Escolas onde os professores explicam os conteúdos de acordo com a necessidade dos alunos

	Escolas que ensinam a ler, a interpretar o texto Escolas que ensinam a ser educado, a falar com as pessoas Escolas que consideram o contexto social dos alunos Escolas que ensinam a ler, a escrever, a pensar Escolas que ensinam com pesquisa Escolas que utilizam os novos métodos sem abandonar os métodos tradicionais Escolas com projetos pedagógicos Escolas focadas no aluno Escolas que usam metodologias tradicionais Existência de horários para todas as disciplinas inclusive educação física Existência de merenda variada Existência de projetos de informática como o Proinfo Existência de Projetos Pedagógicos como o Pró-letramento Existência de regras e punições para garantir a disciplina nas escolas Política educacional com Foco no aluno Formas de controle do trabalho do professor e do rendimento do aluno Livro didático contextualizado Pedagogia para alunos cidadãos Pontualidade na frequência dos professores Professores afetuosos com os alunos Professores com compromisso
INFRAESTRUTURA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	Bibliotecas Escola com espaço para brincar, área de lazer Escolas com acesso fácil (política de acesso no inverno, estradas baixas) Escolas com ar condicionado Escolas com laboratórios de informática, salas de computação, internet Escolas com piscina Escolas com quadras cobertas Escolas com salas amplas Escolas rurais com boa estrutura Existência de transportes escolares barcos, ônibus, kombis, especializados Existência de transportes escolares com bancos, toldos, salva-vidas Existência de transportes escolares com motoristas e barqueiros capacitados Existência de transportes escolares para alunos e professores das escolas rurais

10 CONCLUSÕES

O presente relatório de pesquisa oferece uma descrição e uma análise de discursos que vêm instituindo a qualidade social da educação básica na política pública nacional dos anos recentes. Com essa perspectiva acolheu tanto os discursos de política educacional do MEC - identificados como discurso de contexto do texto -, como os discursos no âmbito das esferas municipais, reconhecidos como discursos do contexto da prática.

A pesquisa se interessou em identificar nos enunciados abertos a diversos e diferentes interlocutores como vem se colocando a formação discursiva “educação de qualidade”, enunciado que tem funcionado como ferramenta basilar no âmbito do discurso educacional, para contrapor, compartilhar ou substituir o que tem sido nomeado como o fracasso da escola pública em diferentes regiões do Brasil.

Desse ponto de vista o trabalho analisou uma rede discursiva, isto é, discursos que recontextualizados - de fora da escola e discursos de dentro da escola -, instituem o que pode e deve ser dito face à educação de qualidade na escola.

Uma síntese dos principais resultados da análise indica que em relação à qualidade social da educação pode-se afirmar que:

a) Para o MEC, a educação republicana e a educação sistêmica se concretizam através da legislação educacional, das estratégias de avaliação, controle e regulação dos sistemas educacionais, da relação de cooperação e através dos Planos de Ações Articuladas.

b) Para os secretários de educação, a gestão democrática e o compromisso dos professores são condições da qualidade da educação, e acontecem pelo controle dos Conselhos Tutelares, dos Conselhos Educacionais e do Ministério Público.

c) Para os gestores educacionais, a qualidade da educação está vinculada à gestão democrática, e o Projeto Político Pedagógico assim como o PDE Escola são considerados instrumentos fundamentais para a obtenção da qualidade.

d) Os professores entendem que o que importa é a educação com participação, e o instrumento principal é a participação dos pais, dos conselhos e da polícia militar.

e) Os alunos identificam educação de qualidade com educação com disciplina e com orientação para os alunos, e os instrumentos básicos dessa educação, para eles, é escola com professores capacitados para tratar bem os alunos e com boa infraestrutura. Na visão dos pais, a educação de qualidade está associada à educação com foco no aluno e com a qualidade de vida, sendo a existência de professores qualificados e valorização salarial os instrumentos fundamentais.

A análise dos discursos no contexto do texto e no contexto da prática, de certa maneira, revelou as lutas culturais, as relações de força, a luta pela hegemonia no campo do discurso de política educacional. Com efeito, colocar os discursos da educação de qualidade em relação uns com os outros, com vistas à análise das regularidades enunciativas – homogeneidades e oposições intrínsecas aos discursos – permitiu, por exemplo, observar as singularidades dos sentidos e formas de dizer da qualidade social da educação, assim como perceber a permanência de elementos do discurso da qualidade total da educação, em associação aos elementos do discurso da qualidade social da educação, tal como já mencionado neste Relatório.

Quanto aos indicadores da qualidade da educação apresentados como resultado da pesquisa exploratória é possível dizer que eles têm como singularidade suscitar para a pesquisa de avaliação dos PAR dois aspectos importantes: um primeiro remete ao teor do instrumento para a avaliação do processo de implementação dos PAR nos municípios - de cunho qualiquantitativo, com foco nas dimensões gestão educacional, formação de professores e infraestrutura; um segundo, de preparar um instrumento de avaliação da prática pedagógica (a ser realizada posteriormente), de forma a dar um caráter mais qualitativo à avaliação.

11 REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Salamandra: São Paulo: Edusp, 1991.
- BAHIA. Município de Juazeiro. Plano de *Ações Articuladas-PAR*. Disponível em:
<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- BALL, Stephen. Educação. Entrevista/Interview. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.7, p.11-25, 2004
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, n.2, v.6, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:
<www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 de jan. 2009.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Apropriação social da pesquisa em educação. *Educação em Foco*. Disponível em:
<www.fundaj.gov.br>. Acesso em: fev. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso todos pela educação*: passo a passo. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pesquisa de Avaliação do Plano de Ações Articuladas* (PAR) no Contexto do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Recife: Fundaj, 2008. Mimeo.
- BRAYNER, Flávio Henrique. Dívida política, educação popular e republicanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.89, n. 222, p. 221-232, mai. /ago.2008.
- BUARQUE, Cristóvão. A revolução republicana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 mar. 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/20037.16.16.9.25.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Discursos pela *interculturalidade no campo*

curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. Recife: Bagaço, 2004.

CASTRO GÓMEZ, Santiago Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; MENDITA, Eduardo. *Teorías sin disciplina*. 1988. Disponível em: <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/castro/castroG.htm>. Acesso em: 12 mar.2003.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. São Paulo: Lamparina Editora, 2007.

FIGUEIREDO, Marcos; FIGUEIREDO, CHEIBUB, Angelina M. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, dez.1986.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). *Michel Foucault 1926 – 1984*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 335-351.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GALVÃO, Antonio Carlos. Prefácio. Para pensar uma política nacional de ordenamento territorial: anais da Oficina sobre a Política Nacional de Ordenamento Territorial, Brasília, 13-14 de novembro de 2003 / Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR). – Brasília: MI, 2005.

GENRO, Tarso. Reforma democrática e republicana. O Globo, Rio de Janeiro, 27 jan., 2005; *Estado de São Paulo*, São Paulo, 27 jan., 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/a270105_refdemo.pdf>. Acesso em: 12 jan., 2009.

HADDAD, Fernando. Uma visão sistêmica da educação. *Folha de São Paulo*, 25 set. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4324&catid=211. Acesso em: 12 jan. 2009.

HAESBAERT, Rogério. Desterritorialização, Multiterritorialidade e Regionalização. Para pensar uma política nacional de ordenamento territorial: anais da Oficina sobre a Política Nacional de Ordenamento Territorial,

- Brasília, 13-14 de novembro de 2003 / Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR). – Brasília: MI, 2005.
- HERB, Karlfriedrich. Luz e Sombra: o público e o privado em Jean-Jacques Rousseau e Hannah Arendt. *Philosophos*, Goiânia, v. 7, n. 1, 2002, p. 75-90, 2002.
- LOPES, Alice Cassimiro. Discursos que produzem políticas de currículo no Brasil. In: XIII ENDIPE. *Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos*. Compromisso com a Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço, 2006.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.5-9, jul./dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 jan. 2009.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*. A trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MELUCCI, Alberto (org). *Por uma sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MUNOZ SANCHEZ, María Teresa. Ciudadanía y espacio público: Una recuperación del republicanismo arendtiano. *Episteme*, v.27, n.2, p.95-128, dez. 2007.
- OLIVEIRA, M. das Graças Corrêa de et al. *Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco*. Recife: Universitária da UFPE, 2006.
- OLIVEIRA, M. das Graças Corrêa de. *Pesquisa bibliográfica: estudos sobre avaliação de políticas públicas educacionais no norte e nordeste do Brasil*. Recife: FUNDAJ/ Dipes/ CGEE, 2009. Texto policopiado.
- ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PARÁ. Município de Cametá. *Plano de Ações Articuladas-PAR*. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>
- PERNAMBUCO. Município de Bom Conselho. *Plano de Ações Articuladas-PAR*. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>
- ROCHA, Décio et al. A entrevista em uma situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, MT, n. 8, s/p. 2004. Revista do Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos

de Linguagem. UFMT. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/24.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma crítica? A Reinvenção da Teoria Crítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 54, p. 197 – 215. 1999.

SERGIPE. Município de Itabaiana. *Plano de Ações Articuladas-PAR*. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

SILVA, Tomaz Tadeu. *O Currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. São Paulo: Lamparina Editora, 2007.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WEBER, Silke. *Democratização da gestão e a qualidade social da educação* – avanços que o PDE propõe. Palestra proferida na I Conferência Estadual de Educação Básica de Pernambuco – CONEEPE, Recife, 18 dez. 2007.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso). Brasília

BRASIL. *Decreto Nº 5.233*, de 6 de outubro de 2004. Estabelece normas para a gestão do Plano Plurianual 2004-2007 e de seus programas e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 06 de outubro de 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº.10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis Nº.9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução/CD/FNDE/Nº 029/2007*. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, DF, 20 de junho de 2007.

APÊNDICE I Instrumentos da Pesquisa

ROTEIROS:

GRUPO FOCAL 1

Abordagem para os Grupos Focais com Pais

Objetivo

- Conhecer as representações, os significados, os valores e as atitudes do grupo em relação à qualidade da educação.

Roteiro de Apresentação

- Situar o trabalho com o Grupo como uma das atividades da Pesquisa da Fundaj que visa ouvir segmentos do conjunto dos atores sociais do campo educacional do município sobre a qualidade da educação.
- Ressaltar o interesse da Pesquisa de conhecer as diferentes formas de perceber a escola e a educação, particularmente de pessoas que se relacionam com o trabalho da escola como é o caso dos pais e das mães dos alunos.

Apresentação dos pesquisadores:

- Eu sou _____ moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.
- Eu sou _____ também moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Aqui nesta reunião irei fazer as anotações da nossa conversa e cuidar da gravação.
 - Solicitar que cada um se apresente.
 - Esclarecer sobre a gravação, o sigilo em relação à divulgação de nomes e pedir o acordo do Grupo.
 - Informar o tempo de duração da conversa (entre 1h30 e 2h).

Roteiro da conversa com o Grupo

- Agora vamos iniciar nossa conversa. Gostaríamos que vocês falassem inicialmente, sobre o que consideram uma educação de qualidade para os seus filhos.
- Poderiam falar sobre a relação de vocês com a escola? Por exemplo:
 - Vocês acham importante participar das atividades que a escola prepara para os pais? Por quê?
 - Como é a relação de vocês com os(as) diretores(as), supervisores(as), com os(as) coordenadores(as), com os(as) professores(as)
 - Para finalizar gostaríamos que falassem sobre a importância da escola na vida dos seus filhos.

GRUPO FOCAL 2

Abordagem para os Grupos Focais com Alunos (as)

Objetivo:

- Compreender o significado da escola para os alunos e para as alunas.

Roteiro de Apresentação:

- Estamos aqui para ouvir a todos vocês sobre a escola na qual estudam. Mas, primeiro gostaríamos de nos apresentar e de conhecer vocês um pouco.
- Apresentação dos pesquisadores:
 - Vamos começar por mim: eu me chamo _____, moro em Recife, Pernambuco, sou pesquisador(a) da Fundação Joaquim Nabuco/MEC. Nesse momento faço parte de um grupo de pesquisa sobre a qualidade da educação nos municípios do Norte e Nordeste do Brasil. Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.
 - Eu sou _____ também moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Também faço parte de um grupo da pesquisa sobre a qualidade da educação nos municípios do Norte e Nordeste do Brasil. Aqui nesta reunião irei fazer as anotações da nossa conversa e cuidar da gravação.
 - E vocês? Vamos começar por você, aqui mais próximo de mim...
 - Agora vamos conversar sobre a escola. Eu vou organizar a nossa conversa e _____ vai anotar, cuidar da gravação. Temos 1h30 ou até 2h para conversar.

Roteiro da conversa com o Grupo.

- Gostaríamos que falassem sobre a escola de vocês.
- Digam o que gostam e o que não gostam na escola.

Observação:

É muito importante que o moderador estimule as crianças a participar e principalmente que mobilize a conversa com questões: Como? Por quê? Agradecer a participação deles.

GRUPO FOCAL 3

Abordagem para os Grupos Focais com Professores (as)

Objetivo

- Conhecer as representações, os significados, os valores e as atitudes do grupo em relação à qualidade social da educação.

Roteiro de Apresentação

- Situar o trabalho com o Grupo como uma das atividades da Pesquisa da Fundaj que visa ouvir segmentos do conjunto dos atores sociais do campo educacional do município sobre a qualidade da educação.
- Ressaltar o interesse da Pesquisa de conhecer as diferentes formas de perceber a escola e a educação, particularmente de pessoas que estão no dia-a-dia da atividade educacional seja como diretor (a), coordenador (a), supervisor (a).
- Apresentação dos pesquisadores:
 - Eu sou _____ moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.
 - Eu sou _____ também moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Aqui nesta reunião irei fazer as anotações da nossa conversa e cuidar da gravação.
- Solicitar que cada um se apresente.
- Esclarecer sobre a gravação, o sigilo em relação à divulgação de nomes e de imagens e pedir o acordo do Grupo.
- Informar o tempo de duração da conversa (entre 1h30 e 2h).

Roteiro da conversa com o Grupo.

- Agora vamos iniciar nossa conversa. Gostaríamos que vocês falassem inicialmente, sobre o que consideram uma educação de qualidade.
- Poderiam falar sobre o trabalho de vocês nas escolas do município? Por exemplo:
 - Vocês consideram importante ser professor? Por quê?
 - Como é a relação de vocês com a escola, com os colegas, com os(as) diretores(as), supervisores(as), com os (as)coordenadores (as), com os alunos (as), com os pais.
 - O que acham das capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação?
 - E sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos?
 - Como vocês preparam as aulas?

GRUPO FOCAL 4

Abordagem para os Grupos Focais de Diretores (as) Coordenadores (as) e Supervisores (as) de Escola

Objetivo

- Conhecer as representações, os significados, os valores e as atitudes do grupo em relação à qualidade social da educação.

Roteiro de Apresentação

- Situar o trabalho com o Grupo como uma das atividades da Pesquisa da Fundaj que visa ouvir segmentos do conjunto dos atores sociais do campo educacional do município sobre a qualidade da educação.
- Ressaltar o interesse da Pesquisa de conhecer as diferentes formas de perceber a escola e a educação, particularmente de pessoas que estão no dia-a-dia da atividade educacional seja como diretor (a), coordenador (a), supervisor (a).
- Apresentação dos pesquisadores:
 - Eu sou _____ moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Serei a pessoa que vai coordenar a nossa conversa.
 - Eu sou _____ também moro em Recife, Pernambuco, e sou pesquisador (a) da Fundação Joaquim Nabuco do Ministério da Educação. Aqui nesta reunião irei fazer as anotações da nossa conversa e cuidar da gravação.
- Solicitar que cada um se apresente.
- Esclarecer sobre a gravação, o sigilo em relação à divulgação de nomes e de imagens e pedir o acordo do Grupo.
- Informar o tempo de duração da conversa (entre 1h30 e 2h).

Roteiro da conversa com o Grupo.

- Agora vamos iniciar nossa conversa. Gostaríamos que vocês falassem inicialmente, sobre o que compreendem por qualidade da educação.
- Poderiam falar sobre o trabalho que desenvolvem como gestores de escola:
 - as atividades que desenvolvem;
 - como é a relação de vocês com a escola, com os(as) professores, com os(as) alunos (as), com os pais.
 - as atividades que consideram como as mais importantes e o porquê.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) DIRIGENTE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Objetivo

- Complementar o trabalho com os Grupos Focais.
- Conhecer as representações/ os significados do dirigente municipal de educação em relação à qualidade da educação.
- Conhecer as expectativas e as reações do dirigente municipal de educação em relação ao PAR como instrumento de construção da qualidade da educação.

Roteiro de Apresentação

- Breve apresentação da Pesquisa (foco: qualidade da educação básica)
- Situar a Entrevista como uma das atividades da Pesquisa que visa ouvir segmentos do conjunto dos atores sociais do campo educacional do município
- Agradecimentos pelo apoio e colaboração

Roteiro da Entrevista

- Conforme é do seu conhecimento, já trabalhamos com os Grupos Focais no município e agora nos interessa conversar com o Sr (a) sobre o Plano de Ações Articuladas /PAR, particularmente sobre a qualidade educacional que o Plano pretende construir.
- Mas, inicialmente, gostaríamos que falasse um pouco a respeito da sua trajetória na área de educação, sobre o seu percurso até se tornar Secretária (o) de Educação do Município.
- Poderia falar mais um pouco sobre as suas experiências e expectativas como dirigente educacional?
- Após ouvir a sua experiência na educação, gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre a questão central da nossa pesquisa: no seu entendimento, em que medida e como o Plano de Ações Articuladas /PAR do seu município pode ou já está contribuindo para modificar a educação local em termos de qualidade?
- Em sua opinião, caso pudesse selecionar três ações que dariam a sustentabilidade de uma política de educação de qualidade em seu município, quais selecionaria? Pode nos dizer por quê?
- Considerando o conjunto de ações do PAR e a sua implementação no Município, na sua percepção, como os diretores, os professores, os alunos e os pais dos alunos estão reagindo ao Plano?
- Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o que conversamos?
- Agradecemos, mais uma vez, o apoio e a atenção que nos foram dispensados.

APÊNDICE II Correspondência

Ofício nº /2008

Recife, 6 de outubro de 2008

A(o) Exmo(a). Secretário(a) Municipal de Educação
Sr(a).

Senhor (a) Secretário (a)

A Diretoria de Pesquisa Social/Dipes, da Fundação Joaquim Nabuco, através da Coordenação Geral de Estudos Educacionais/CGEE está iniciando a Pesquisa “Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR), no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” com o apoio do Ministério da Educação.

A primeira etapa da Pesquisa, de caráter exploratório, tem por objetivo ouvir grupos de dirigentes, conselheiros, gestores, professores, pais e alunos de cinco municípios do Norte e Nordeste sobre as políticas públicas induzidas pelo MEC, voltadas para a construção da qualidade social da Educação Básica. Esses grupos de pessoas formam o que estamos denominando de Grupos Focais da Pesquisa.

Tais grupos, como deve ser do conhecimento de V.Sa., constituem um dos recursos utilizados em pesquisas educacionais de cunho qualitativo que objetivam aprofundar diferentes formas de entendimento sobre uma determinada temática e também compreender as ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia do seu trabalho. É de todo interesse, portanto, que no grupo focal as pessoas discutam livremente sobre determinadas questões educacionais, sem, entretanto perder de vista os objetivos da pesquisa.

Informamos, nesta oportunidade, que no período de 20 a 31 de outubro próximo estaremos desenvolvendo a primeira etapa da Pesquisa Exploratória junto aos municípios, sendo que um deles é o de Itacoatiara. Gostaríamos, portanto, de contar com o apoio de V. Sa. particularmente em relação à organização dos grupos focais e à organização logística, pelo que informamos o que se segue:

a) os Grupos Focais deverão ser constituídos por um conjunto de pessoas da área de educação - gestores: diretores das escolas, coordenadores, supervisores, professores, alunos e pais de alunos - que, de forma voluntária, se disponham a discutir e comentar aspectos de suas experiências pessoais em relação à educação;

b) a atividade com cada um dos Grupos Focais, a ser desenvolvida por uma equipe de pesquisadores (as) da Fundaj deverá ter a duração aproximada de três horas;

c) os pesquisadores disporão de um período de cinco dias para desenvolver a Pesquisa Exploratória no Município;

d) a organização dos grupos deve ter certa homogeneidade, ou seja, devem ser compostos por pessoas que tenham atuações educacionais aproximadas;

e) a organização dos grupos deve contemplar a questão da diferença regional, isto é, devem participar de um mesmo grupo pessoas das áreas rurais e urbanas.

f) Cada município convidará 12 pessoas para compor cada um dos grupos observando o seguinte formato:

- Grupo Focal 1. Gestores: diretores (as) das escolas, coordenadores (as), supervisores (as) das áreas urbanas e rurais;
- Grupo Focal 2. Professores (as) das áreas urbanas e das áreas rurais (importante a participação de 1/3 de professores (as) que façam parte do conselho escolar);
- Grupo Focal 3. Pais de alunos (as) das áreas urbanas e rurais (importante a participação de 1/3 de pais que façam parte do conselho escolar);
- Grupo Focal 4. Alunos (as) de 4ª. Série do ensino fundamental das áreas urbanas e das áreas rurais;
- Grupo Focal 5. Alunos (as) de 8ª. Série do ensino fundamental das áreas urbanas e das áreas rurais.

Programação

Dias	Atividade
Primeiro dia	Reunião com a Secretaria de Educação do Município
Segundo dia	Grupos Focais 1(manhã) e 2 (tarde)
Terceiro dia	Grupos Focais 3 (manhã) e 4 (tarde)
Quarto dia	Grupo focal 5 (manhã) Entrevista com a Secretária de Educação do Município (tarde)

Conforme ressaltamos no início deste ofício, temos dois períodos como referência para desenvolver a Pesquisa nesse Município - 20 a 24 de outubro ou 27 a 31 de outubro, pelo que solicitamos que V.Sa. nos informe sobre o melhor período, assim como gostaríamos que nos indicasse uma pessoa de sua equipe que pudesse ser o nosso contato para os entendimentos que se fizerem necessários.

Ressaltamos a importância dessa pesquisa de abrangência regional (Norte e Nordeste) tanto para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como com a produção de conhecimentos na área de Educação Básica.

Certos de contarmos com o importante e decisivo apoio de V.Sa. aguardamos seu pronunciamento, para o que disponibilizamos os seguintes para comunicação: tel.; cel.; e-mail; fax etc.

Atenciosamente,
Coordenação de Estudos Educacionais
Dipes/Fundaj

