

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DISCURSOS, PRÁTICAS E
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**Marília - SP
2015**

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: discursos, práticas e representações sociais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – *Campus* de Marília para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais

Orientadora: Dr^a. Graziela Zambão Abdian

**Marília - SP
2015**

Oliveira, Maria Eliza Nogueira.
O48q Qualidade da educação escolar: discursos,
práticas e representações sociais / Maria Eliza
Nogueira Oliveira. – Marília, 2015.
282 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista,
2015.

Bibliografia: f. 194-201

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

1. Avaliação educacional. 2. Política e educação.
3. Escolas públicas. 4. Representações sociais. I.
Título.

CDD 371.26

MARIA ELIZA NOGUEIRA OLIVEIRA

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: discursos, práticas e representações sociais

Banca Examinadora

Orientadora: Dr^a. Graziela Zambão Abdian
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

2^a Examinador: Dr. Silvio José Benelli
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNESP – Assis

3^o Examinador: Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle
Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS

4^o Examinador: Dr^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

5^o Examinador: Dr^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva
Instituto de Biociências – UNESP – Rio Claro
Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP – Rio Claro

Marília, 16 de março de 2015

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese à minha mãe Cida, meu irmão Luiz
Fernando e minha irmã Lígia Maria.*

AGRADECIMENTOS

À Graziela Zambão Abdian, por sua amizade, confiança, presença e ensinamentos constantes.

À professora de língua portuguesa Ana Helena de Carvalho Nogueira Reis, pessoa admirável a quem devo todo meu conhecimento na “arte de dissertar”.

Aos membros da banca Dr. Silvio José Benelli, Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle, Dr^a Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Dr^a Joyce Mary Adam de Paula e Silva, por aceitarem participar de mais esta importante etapa de minha formação acadêmica.

Aos membros do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação – CEPAE –, por todos esses anos de formação coletiva e amizade.

Ao Grupo Observatório da Educação – Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática – PIQGD – e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior –, CAPES pela parceria e pelo apoio financeiro.

POWER

*I can make the earth stop in
it's tracks. I made the
blue cars go away.*

*I can make myself invisible or small.
I can become gigantic & reach the
farthest things. I can change
the course of nature.
I can place myself anywhere in
space or time.
I can summon the dead.
I can perceive events on other
worlds,
in my deepest inner mind,
& in the minds of others.*

I can

I AM

(Jim Morrison)

RESUMO

A presente pesquisa percorre o objetivo de compreender, por meio de discursos coletados em três âmbitos (política educacional, acadêmico e escolar), quais são as representações sociais a respeito do tema qualidade e o que essas representações são ou não capazes de gerar nas ações empreendidas no interior das escolas públicas. Nossas análises pressupõem que o exercício científico deve considerar as múltiplas causas e a pluralidade de atores envolvidos para que seja possível compreender o processo de materialização das políticas públicas educacionais. A adoção desta abordagem incentivou, portanto, o uso de novas técnicas de modo que pudéssemos reconstruir a realidade a partir da compreensão desses múltiplos fatores, por meio do mapeamento de diversos discursos que formam o campo das representações e dos fenômenos sociais que influenciam a ação dos indivíduos neste jogo permanente de conflitos e consensos constitutivos da realidade, sempre provisória, em que nos encontramos. Desta forma, trabalhamos com as representações sociais, o Discurso do Sujeito Coletivo e a Análise Institucional. Teoricamente, as primeiras nos permitiram considerar os discursos como processos históricos que geram práticas que podem ser transformadas. Com uma variedade de possibilidades advinda deste referencial teórico, optamos por trabalhar com o Discurso do Sujeito Coletivo que, além de nos oferecer elementos para a coleta e a análise de dados qualitativos e quantitativos, contribuiu para que tivéssemos acesso ao que as pessoas dizem ou como as pessoas concebem a qualidade da educação escolar. Em nosso caso, as pessoas são aquelas que produzem o discurso da política educacional, o discurso acadêmico e da escola. Complementarmente, a Análise Institucional nos possibilitou compreender, no âmbito da escola, as repercussões dos discursos analisados, tensionando os discursos proferidos por esses integrantes da escola e as práticas vivenciadas por eles. Entre outras análises apresentadas no decorrer desta tese, refletimos sobre a pouca capacidade de os discursos exercerem influência sobre as práticas escolares e as representações dos integrantes das escolas, justamente por serem eles discursos que se referenciam em um modelo ideal de escola. Nossas análises permitiram demonstrar que, dos discursos relacionados à qualidade, apenas os que, de algum modo, reforçam o caráter disciplinar da escola (controle, notas, provas, autoridade, disciplina, regras, normas etc.) puderam ser identificados nas práticas. Os dados refletem a maneira como a escola ainda é concebida em nossa sociedade: uma instituição voltada à conformação dos indivíduos a uma sociedade em que as relações sociais ainda são guiadas por relações de competitividade, arbitrariedade, meritocracia e subordinação. Há, portanto, um reforço da face institucional da escola e de sua função social, cuja organização administrativa caracteriza-se por aspectos referentes à hierarquização, à centralização de poder e à reprodução de normas.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da Educação Escolar. Representações Sociais. Discurso do Sujeito Coletivo. Análise Institucional. Política de Avaliação em Larga Escala.

ABSTRACT

The present research aimed at understanding, by means of speeches collected in three spheres (education, academic, and school policies), the social representations regarding quality, and what they are or are not able to generate in actions carried out in public schools. Our analysis presupposes that the scientific practice must consider the multiple causes and the several players involved in order to understand the process of materializing educational public policies. Therefore, such approach has stimulated the use of new technologies so that it was possible to rebuild the reality from the comprehension of these multiple factors by mapping several speeches which constitute the scope of representations and social phenomena that influences the players to act in this everlasting game of conflicts and common senses which constitutes the always provisional reality we live. In this manner, we deal with social representations, the Collective Subject Discourse, and the Institutional Analysis. Theoretically, the first two enabled us to consider the speeches historical processes which generate practices to be transformed. With a myriad of possibilities resulted from this theoretical reference, we chose to deal with the Collective Subject Discourse which, besides offering elements to gather and analyze quantitative and qualitative data, has contributed to our access to what individuals say or to how they conceive the quality of school education. In our case, individuals are those who reproduce the speech of educational policy, and academic and school discourse. In addition, Institutional Analysis enabled us to understand, at the school scope, the repercussions of the analyzed speeches, tensing these discourses made by the school members and the practices they experienced. Among other analyzes presented in the course of this thesis, we reflect on the limited capacity of the speeches to have some influence on school practices and representations of the members of schools, precisely because these speeches are referred to in an ideal model of school. Our reviews have demonstrated that, out of the speeches related to quality, only those that somehow reinforce the disciplinary features of school (control, grades, tests, authority, discipline, rules, regulations, etc.) could be identified in the practices. This data reflect the way the school is still conceived in our society: an institution focused on making individuals resigned to a society where social relations are still driven by competitive relations, arbitrariness, meritocracy, and subordination. There is, therefore, a strengthening of the institutional face of the school and its social function, whose administrative organization is characterized by aspects related to hierarchy, centralization of power, and reproduction of rules.

KEYWORDS: Quality in School Education. Social Representations. Collective Subject Discourse. Institutional Analysis. Large Scale Assessment Policy.

Lista Tabelas e Quadros

QUADROS

Quadro 1: As dimensões do INDIQUE: conteúdos e significações	82
Quadro 2: Dimensões do INDIQUE	100
Quadro 3: Discursos acadêmicos a respeito da educação escolar de qualidade	115
Quadro 4: Dimensões presentes nos discursos acadêmicos que não estão presentes no material do INDIQUE, mas em outros documentos oficiais.	119
Quadro 5: Número de Entrevistados	123
Quadro 6: Discursos sobre qualidade da educação escolas dos integrantes das escolas.	128
Quadro 7: Artigos publicados em revistas qualificadas que trabalham o tema da qualidade	203
Quadro 8: Expressões-chave e as ideias centrais extraídas das entrevistas com integrantes de escolas com baixo IDEB	211
Quadro 9: Expressões-chave e as ideias centrais extraídas das entrevistas com integrantes de escolas com baixo IDEB	216
Quadro 10: Indicadores da Qualidade na Educação: Ensino Fundamental	260

TABELAS

Tabela 1: Dimensões do INDIQUE presentes nos discursos acadêmicos	117
--	------------

GRÁFICOS

QUESTÃO 1: Escola de qualidade ensina o aluno a ler, escrever e interpretar;	224
QUESTÃO 2: Escola de qualidade relaciona os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos alunos;	225

- QUESTÃO 3:** Escola de qualidade ensina o aluno a utilizar seus conhecimentos na resolução de problemas que surgem do cotidiano; **226**
- QUESTÃO 4:** Escola de qualidade é aquela em que o diretor possui competência/habilidade para organizar o trabalho na escola em seus aspectos pedagógicos e administrativos; **227**
- QUESTÃO 5:** Escola de qualidade conta com maior nível sócio-econômico dos alunos, ou seja, quanto maior nível sócio-econômico maior é a qualidade da escola; **228**
- QUESTÃO 6:** Escola de qualidade é aquele que tem maior participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos; **229**
- QUESTÃO 7:** Escola de qualidade organiza o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes legais dos Sistemas de Ensino representados pela Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino; **230**
- QUESTÃO 8:** Escola de qualidade tem um diretor “pulso firme” que exerce sua autoridade de modo a garantir o comprometimento de todos os membros da equipe escolar com a elevação no nível de aprendizagem dos alunos; **231**
- QUESTÃO 9:** Escola de qualidade tem instalações físicas adequadas (salas de aula, recursos didáticos, laboratórios, quadra etc.); **232**
- QUESTÃO 10:** Escola de qualidade respeita a individualidade do aluno e busca atender as necessidades de cada um segundo as suas especificidades; **233**
- QUESTÃO 11:** Escola de qualidade garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos; **234**
- QUESTÃO 12:** Escola de qualidade realiza o encaminhamento de alunos a especialistas e profissionais de outras áreas sempre que diagnosticado algum problema que não possa ser resolvido apenas com intervenção pedagógica; **235**
- QUESTÃO 13:** Escola de qualidade tem uma equipe de professores envolvida e comprometida com o ensino; **236**
- QUESTÃO 14:** Escola de qualidade segue os materiais oficiais (EMAI, Ler e Escrever, Propostas Curriculares) e cumpre com os alunos todas as atividades por eles propostas; **237**
- QUESTÃO 15:** Escola de qualidade organiza momentos dedicados a trocas de experiências e a debates coletivos dos problemas e dos êxitos escolares; **238**
- QUESTÃO 16:** Escola de qualidade remunera adequadamente os professores; **239**

QUESTÃO 17: Escola de qualidade investe na formação continuada de professores e gestores;	240
QUESTÃO 18: Escola de qualidade tem professores com boa formação inicial;	241
QUESTÃO 19: Escola de qualidade é aquela que tem corpo efetivo e permanente;	242
QUESTÃO 20: Escola de qualidade tem ambiente saudável, acolhedor, agradável e inclusivo;	243
QUESTÃO 21: Escola de qualidade incentiva o estudo em casa e o envolvimento dos pais/ responsáveis nas atividades escolares por meio do envio de tarefas;	244
QUESTÃO 22: Escola de qualidade é aquela que tem regras claras, organização e disciplina, nelas, os diretores e professores são uma autoridade a ser respeitada por todos da comunidade;	245
QUESTÃO 23: Escola de qualidade tem alunos bem comportados e interessados;	246
QUESTÃO 24: Escola de qualidade prepara os alunos para que obtenham boas notas nas avaliações externas (Prova Brasil e SARESP);	247
QUESTÃO 25: Escola de qualidade tem uma equipe forte que trabalha unida para alcançar os objetivos propostos;	248
QUESTÃO 26: Escola de qualidade tem provas e notas;	249
QUESTÃO 27: Escola de qualidade alcança bons resultados no IDEB e ou/ IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo);	250
QUESTÃO 28: Escola de qualidade tem baixo índice de evasão e repetência;	251
QUESTÃO 29: Escola de qualidade tem que saber lidar com os trâmites burocráticos do Governo que dificultam o acesso a bens materiais e serviços;	252
QUESTÃO 30: Escola de qualidade tem merenda boa;	253
QUESTÃO 31: Escola de qualidade tem professores bem preparados que oferecem aos alunos atividades diversificadas que atraem a atenção das crianças;	254
QUESTÃO 32: Escola de qualidade é aquela que funciona em tempo	255

integral.

QUESTÃO 33: Escola de qualidade tem bons alunos, bons funcionários, bons professores e bons dirigentes que cuidam bem das crianças, cobram frequência e as fazem aprender a ler. **256**

QUESTÃO 34: Escola de qualidade tem procura por vagas; **257**

QUESTÃO 35: Escola de qualidade tem formação educacional e moral. **258**

QUESTÃO 36: O Escola de qualidade compreende o modo como o aluno aprende e pensa e o incentiva a superar sua expectativa de aprendizagem; **259**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Análise Institucional
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPE	Centro de Atendimento Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Estado de Educação
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNFEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INDIQUE	Indicadores de Qualidade da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGS	Organizações Não Governamentais
PCNP	Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico

PDDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RS	Representações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UPF	Universidade de Passo Fundo
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade Vale do Rio dos Sinos
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ANÁLISE INSTITUCIONAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	40
2.1. Representações sociais na pesquisa em educação	40
2.2. Princípios metodológicos nos estudos das representações sociais	49
2.3. Contribuições da Análise Institucional (AI) para o estudo da escola	53
2.4. O instituído, o instituinte e a instituição como campos de possibilidades na redefinição da qualidade da educação escolar	60
2.5. Recursos teórico-técnicos da análise institucional	66
CAPÍTULO III – O DISCURSO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	70
3.1. A política de responsabilização via avaliação em larga escala	76
3.2. A relação entre o PISA e os Indicadores de Qualidade da Educação	89
3.3. Os Indicadores da Qualidade na Educação no contexto do PISA	94
3.4. Problematisando as dimensões que configuram os Indicadores de Qualidade	100
CAPÍTULO IV - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O DISCURSO ACADÊMICO	106
4.1. Considerações a respeito da produção do discurso sobre a qualidade da educação no campo das ciências da educação: a realidade brasileira	108
CAPÍTULO V - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIFERENTES INTEGRANTES	

DAS ESCOLAS PÚBLICAS	123
5.1. Representações sociais, discursos e práticas escolares	137
5.1.1 O Ambiente Educativo	137
5.1.2 Prática Pedagógica e Avaliação	148
5.1.3 Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita	154
5.1.4 Gestão Democrática Escolar	158
5.1.5 Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola	169
5.1.6 Acesso e permanência dos alunos na escola	180
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 188
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	202

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra o Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática desenvolvido na modalidade Núcleo em Rede¹ composto por vínculo entre docentes de cinco universidades: Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/ Foz do Iguaçu), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Marília).

Trata-se de Projeto amplo constituído por três eixos temáticos: Educação Básica, Formação Continuada e Ensino Superior. A escolha dos eixos deveu-se ao interesse do grupo em refletir sobre questões relacionadas à educação de maneira que fossem superadas segmentações entre os níveis de ensino analisados favorecendo a inter-relação entre eles. A proposta é discutir a educação em sua diversidade e multideterminação a partir da análise do contexto dos diferentes sistemas de ensino. Considerou-se que a abordagem deste conjunto de eixos é mais produtiva por favorecer o tratamento aprofundado de cada eixo temático nos diferentes grupos de pesquisas situados em seus respectivos Programas de Pós-Graduação e, ao mesmo tempo, permitir o compartilhamento de dados por meio de profícuos diálogos entre os pesquisadores nos fóruns de educação em que as questões teóricas e explicativas são significativamente ampliadas permitindo maior compreensão dos fenômenos abordados.

Além dos eixos, foram selecionadas algumas áreas de investigação a serem exploradas: avaliação institucional e da aprendizagem, indicadores de desempenho dos sistemas de ensino e determinantes da qualidade de ensino. De forma mais específica, o Projeto propôs-se a estudar: os processos de gestão em nível de sistemas municipais de ensino e em nível escolar, na tentativa de compreender o vínculo entre esses processos e a promoção da qualidade de ensino; as políticas educacionais e a articulação entre os diferentes níveis de ação governamentais; as questões de evasão e de

¹ Projeto de Pesquisa Submetido ao Observatório de Educação Edital N° 038/2010/CAPES/INEP.

influência entre a qualidade do ensino médio e do superior; e os programas de formação continuada de professores em matemática e qualidade da educação.

Em cada Programa de Pós-Graduação inserido no Projeto Observatório Núcleo em Rede são desenvolvidos subprojetos vinculados a linhas de pesquisas específicas. Inicialmente, o Núcleo em Rede foi constituído de seis subprojetos² que, no decorrer dos seus quatro anos de desenvolvimento e vigência (2011-2014), foram integrando novos projetos de pesquisa de iniciação científica, de mestrado, de doutorado e de professores das redes públicas de educação básica que resultaram em amplo conjunto de análises e publicações.

O subprojeto desenvolvido na UNESP/Marília, ao qual se vincula esta tese de doutorado, insere-se na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais em que se analisam políticas educacionais em âmbito nacional e internacional. Intitulado Indicadores de Desempenho dos Sistemas de Ensino e Determinantes da qualidade de Ensino: análise da gestão educacional de municípios no interior paulista, o subprojeto percorreu o objetivo de identificar, em sistemas de ensino de municípios do interior do estado de São Paulo, instituições escolares que se destacaram nos dados estatísticos disponibilizados pelo INEP e analisar a relação entre os indicadores de desempenho e a construção e materialização das diretrizes das políticas educacionais nos âmbitos local e nacional. Diante deste propósito, elencaram-se alguns objetivos específicos que serviram de apoio na compreensão do espaço escolar e da complexa relação que se estabelece em seu interior a partir da ação dos sujeitos escolares influenciada por suas representações a respeito do que entendem ser uma educação de qualidade. São eles: analisar as concepções de educação, gestão escolar e qualidade de ensino veiculadas nos âmbitos dos governos, da mídia, dos

² 1. Avaliação da Educação Básica e as orientações do Banco Mundial: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul – coordenado pela Dra. Berenice Corsetti; 2. Estudo sobre a evasão no Ensino Médio e superior, no município de São Leopoldo – RS – coordenado pela Dra. Rosângela Fritsch; 3. Impacto da formação continuada dos professores do Pró-Letramento da Paraíba nas avaliações em larga escala – coordenado pela Dra. Flávia Mädsche; 4. Gestão e qualidade da educação: um diálogo possível – coordenado pela Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani; 5. Indicadores de desempenho dos sistemas de ensino e determinantes da qualidade de ensino: análise da gestão educacional de municípios no interior paulista – coordenado pela Dra. Graziela Zambão Abdian; 6. Avaliação da qualidade da educação básica: estudo comparativo entre Brasil e Argentina – coordenado pelo Dr. João Jorge Corrêa.

periódicos qualificados e das concepções vivenciadas pelos integrantes das escolas públicas do ensino fundamental.

Esta pesquisa, em particular, abordou o tema da gestão de sistema e unidades escolares, relacionando-o ao tema da qualidade da educação escolar³, que pode ser considerado o eixo comum de todas as pesquisas que compõem o Núcleo em Rede.

Cabe ressaltar que os participantes do subprojeto da UNESP/Marília são membros integrantes do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) – também coordenado pela Dra. Graziela Zambão Abdian – que, nos últimos seis anos, vem desenvolvendo pesquisas com o intuito de compreender o processo de materialização das políticas públicas educacionais no interior dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

As atividades do CEPAE vêm sendo amparadas por referenciais teóricos (LIMA, 2008; NÓVOA, 1995; BALL, 1989) que procuram dar visibilidade às ações empreendidas no interior da escola no sentido de refletir acerca das possibilidades e dos limites encontrados por seus integrantes frente ao uso da autonomia, sobremaneira no que respeita aos aspectos organizacionais com vistas a uma educação de qualidade.

Desde o início de 2011, quando iniciamos nosso percurso no projeto Observatório da Educação/Núcleo em Rede, foram realizadas, em nossas reuniões de estudos, debates em torno de amplo conjunto de materiais de pesquisas que incluem: entrevistas realizadas por membros do CEPAE com diversos sujeitos que compõem as escolas públicas (alunos, pais, funcionários, professores e gestores); documentos referentes a políticas de avaliação em larga escala; artigos de revistas científicas que analisam o tema da avaliação em larga escala e da qualidade de ensino⁴. Nossas leituras permitiram

³ A opção pelo termo “qualidade da educação escolar” justifica-se pelo próprio foco da pesquisa, que se direciona aos aspectos referentes ao processo pedagógico desenvolvido no âmbito da escola por meio da ação organizada dos diversos sujeitos que o compõem.

⁴ Integram essas constatações várias pesquisas de iniciação científica e de mestrado desenvolvidas no âmbito do CEPAE por: LINHARES, Aline. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: as representações sociais de equipes de gestão de escolas públicas municipais. Marília, 2011. (Pesquisa Professora Bolsista do Projeto Observatório); FIORINI, Rebeca. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: as representações docentes de escolas públicas municipais. Marília, 2011. (Iniciação Científica); CIARDELLA, Thaís Monteiro. As representações sociais dos gestores e dos docentes sobre as avaliações em larga escala e suas repercussões na organização do trabalho em escolas estaduais paulistas. Marília, 2011. (Iniciação Científica); TRINDADE, Amanda. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: os conceitos e concepções da comunicação midiática. Marília, 2011. Trabalho de Conclusão de

constatar a prevalência de alguns posicionamentos referentes ao tema da qualidade da educação no contexto atual que se convertem em problemas de pesquisa cuja emergência necessita ser investigada por meio de estudo aprofundado para o qual esta pesquisa pretendeu contribuir. São eles:

- 1) De acordo com as últimas avaliações, o Brasil tem avançado no oferecimento de uma educação de qualidade, especialmente, se levada em consideração a ampliação do acesso à escola em todos os níveis de ensino. No entanto, dados internacionais revelam que nosso país ainda está muito aquém do que se considera uma educação escolar de qualidade;
- 2) Motivados por dados internacionais, o governo brasileiro vem realizando políticas de avaliação em larga escala com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e traçar metas para alcançar os níveis dos países desenvolvidos. Essas políticas vêm gerando uma nova organização/gestão das atividades pedagógicas no espaço escolar que acabam influenciando significativamente a autonomia da escola conquistada e garantida constitucionalmente;
- 3) Os dados publicados pelos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, responsáveis, segundo o governo, pela aferição da qualidade do ensino escolar público brasileiro, não refletem a qualidade da escola, pois desconsideram a diversidade sociocultural que caracterizam a sociedade brasileira;
- 4) As políticas de avaliação em larga escala predeterminam o que cada escola deve eleger como prioridade em seu currículo, justamente porque os profissionais da educação que atuam dentro das escolas não possuem formação suficiente para delinear, democraticamente, um

Curso. (Graduação em Pedagogia); DACOL, Carla Gabriele Alves. Avaliação em larga escala e gestão democrática: as representações sociais dos pais e alunos de quatro escolas públicas municipais do interior do estado de São Paulo. Marília, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia); JESUS, Graziela de. Cultura organizacional e avaliação em larga escala: faces e interfaces a partir da análise comparada entre escolas públicas municipais. Marília, 2012. (Mestrado em Educação); SOUZA, Tiago Bittencourt de. Avaliação em larga escala e qualidade de ensino: análise a partir de modelos de gestão de escolas públicas municipais. Marília, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação); HOJAS, Viviane Fernanda. Avaliação externa em larga escala: análise das legislações e dos documentos oficiais de âmbito federal, estadual e municipal. Marília, 2014. (Pesquisa Professora Bolsista do Projeto Observatório).

projeto político-pedagógico coerente com as realidades escolares e as necessidades de seus alunos;

- 5) As políticas de avaliação em larga escala predeterminam o que cada escola deve eleger como prioridade em seu currículo porque, historicamente, a escola, nos moldes que a conhecemos, foi instituída para reproduzir os programas delineados fora dela e isto acabou gerando uma cultura de não-participação nos processos de tomada de decisão e de construção de projetos compartilhados no espaço escolar.
- 6) O que os profissionais da educação compreendem por educação de qualidade influenciam, sobremaneira, suas ações na escola. No entanto, é possível que as concepções de qualidade da educação escolar desses profissionais não sejam tão divergentes daquelas presentes nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos, o que, de certo modo, facilita a adesão dessas concepções e, conseqüentemente, o esforço para concretizá-las;
- 7) As concepções de qualidade da educação escolar presentes nos documentos oficiais estão pautadas em textos acadêmicos desenvolvidos no interior das instituições de pesquisas e nas universidades. Desse modo, os discursos proferidos nesses diferentes âmbitos – escola, governos, universidades – possuem mais semelhanças do que diferenças;
- 8) Os discursos acerca da qualidade da educação escolar, historicamente construídos, que, de certo modo, influenciam a organização do espaço escolar, não avançaram juntamente com as novas demandas sociais manifestas no século XXI. Embora seja possível identificar certa consciência a respeito desta afirmação, a prática pedagógica continua sendo realizada nos moldes tradicionais e isto se deve a uma série de fatores que inclui a má formação docente, a baixa valorização dos profissionais da educação e a estrutura deficiente que afeta a maioria das escolas públicas brasileiras;
- 9) Uma escola de qualidade é aquela em que o aluno aprende os conteúdos a serem transmitidos e é capaz de tirar boas notas nas provas para que, futuramente, possa ingressar em uma boa faculdade;

- 10) Uma escola de qualidade é limpa, organizada, têm regras, os alunos não bagunçam e a merenda é gostosa.

Conforme mencionado, esses apontamentos puderam ser identificados durante as leituras e discussões de nosso grupo de pesquisa realizadas com base nas entrevistas coletadas, nos documentos oficiais e nos textos acadêmicos. Embora esses discursos previamente identificados estejam melhores apresentados e analisados nos capítulos subsequentes, nossa leitura do material demonstrou que a análise da qualidade da educação escolar compreende inúmeras variáveis que constituem o campo das representações sociais sobre o tema abordado.

Diante da complexidade em analisar profundamente cada uma das assertivas apresentadas, priorizaram-se três delas que, por sua abrangência, permitirão levantar dados explicativos para a análise do conjunto. Estão elas sintetizadas nas seguintes questões: 1) No contexto das políticas de avaliação em larga escala, cujo objetivo é aferir a qualidade da educação escolar, como vem se constituindo a organização do trabalho na escola? 2) Quais as representações sociais dos integrantes da escola acerca da qualidade da educação e de que maneira essas concepções influenciam a organização do trabalho na escola? 3) Em que medida os discursos presentes nos diferentes âmbitos (escola, documentos oficiais e textos acadêmicos) divergem entre si? 4) Que relações podemos estabelecer entre esses discursos?

Pesquisas e estudos desenvolvidos por Ball (2011), Lima (2008) e Power (2011), entre outros, têm nos servido de referência na adoção de novas perspectivas de análise no âmbito das políticas educacionais. Ao redirecionarem o foco da análise do processo de produção das políticas públicas educacionais para o processo de efetivação dessas políticas no interior das escolas, esses autores buscam diagnosticar as fragilidades dos estudos direcionados à análise do macrocontexto que acabam por desconsiderar os diferentes “graus de aplicação” e os “espaços de manobra” presentes na “tradução das políticas nas práticas” (BALL, 2011, p. 30).

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem

as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora de sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. Ficamos, portanto, por exemplo, incapazes de “ver” o impacto e os efeitos em diferentes famílias do desenvolvimento de múltiplos mercados sociais e concomitantes mudanças no estado do bem-estar. [...] Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas. (BALL, 2011, p. 43; 47)

A necessidade de adoção desta perspectiva emerge do anseio em avançar com relação aos estudos que comumente são desenvolvidos na área da educação, mais especificamente, aqueles que adotam uma abordagem denominada por Power (2011) de “abordagem estadocêntrica”.

Desenvolvidos a partir dos finais da década de 1970, com maior ênfase na década de 1980, estes estudos analisam as políticas educacionais utilizando como base as teorias marxistas. Para os autores, as práticas escolares seriam norteadas por políticas educacionais formuladas nos diferentes âmbitos governamentais, sob influência direta dos organismos internacionais, cujos objetivos estariam fortemente relacionados ao fortalecimento das bases que sustentam o projeto capitalista de sociedade. A escola, nesta perspectiva, seria uma instituição⁵ pensada para capacitar indivíduos no sentido de prepará-los para reproduzirem o sistema social vigente por meio da venda de suas forças de trabalho nos diferentes espaços de produção de bens materiais e não materiais.

Umas das formas de transgressão desse modelo escolar pensado para a escola seria a urgente transformação deste espaço em um espaço de aquisição de conhecimentos necessários para apoderar os indivíduos na luta contra as injustiças sociais e, numa perspectiva mais radical, na luta revolucionária para a transformação social.

⁵ Como nesta tese de doutorado nos referiremos inúmeras vezes à escola, procuraremos fazer a seguinte distinção conceitual: quando nos referirmos à escola no sentido histórico e geral, ou seja, sem nos referirmos a uma organização escolar específica, utilizaremos o termo instituição escolar, baseando-nos nos elementos trazidos por Silva Jr e Ferreti (2004) quando discutem os elementos e forças históricas presente na constituição da escola como instituição. Quando nos referirmos a uma das escolas objeto de nossa investigação, utilizaremos organização escolar, não desconsiderando que aquelas marcas históricas estão presentes nela, mas que se trata de uma realidade específica, marcada, sobretudo, por um modo de organizar seus aspectos físicos, culturais, políticos e simbólicos (NÓVOA, 1995).

Não é consenso entre os próprios teóricos críticos marxistas da educação de que a escola seja o espaço primordial da almejada transformação radical da sociedade. Um dos mais conhecidos estudiosos marxistas contemporâneos na educação nos alerta para este fato ao admitir sua divergência com relação a outros estudiosos marxistas:

[...] tenho uma divergência em relação à análise de Mészáros sobre o papel da educação no processo revolucionário. Se para Mészáros (2005) a educação informal tem um papel mais decisivo do que a educação formal no processo de superação da sociedade atual por uma sociedade “para além do capital”, minhas análises voltam-se para a direção oposta, isto é, a da afirmação da primazia da educação escolar frente à educação informal. (DUARTE, 2006, p. 95)

Duarte (2007) defende que a realização deste projeto escolar emancipador demandaria certo empenho dos profissionais da educação em abandonar as práticas pedagógicas que atuam no nível da “cotidianidade” (“atividades genéricas em-si”) e acabam por contribuir com a reprodução e perpetuação da sociedade nos moldes em que ela se estrutura, para assumirem um trabalho no nível da “não-cotidianidade”, formando o “indivíduo para-si”, ou seja, com potencial para desenvolver-se, preservando a sua individualidade ao mesmo tempo em que, por meio das condições objetivas dadas pela sociedade atual, adquiriria condições de agir conscientemente perante o mundo (num processo reflexivo de apropriação), criando novas condições objetivas capazes de realizar a tão pretendida transformação social. Nesta perspectiva, portanto, a concepção de qualidade da educação escolar adotada nas abordagens críticas está diretamente relacionada a um projeto político de sociedade, a um vir a ser que motiva grupos de intelectuais a empreenderem um trabalho de conscientização acerca do poder revolucionário da escola em direção a uma nova sociedade.

No entanto, não sendo possível alcançar plenamente a qualidade almejada no interior do atual sistema de ensino, pois este já estaria subsumido ao universo ideológico neoliberal, boa parte dos estudos críticos, sobretudo os que se debruçam sobre o tema das políticas educacionais em que se incluem os estudos em qualidade da educação escolar, limitam-se à realização de análises críticas à política educacional tecida no bojo da sociedade neoliberal.

Não é mérito das abordagens críticas a compreensão da política educacional a partir da análise de seu contexto de produção. No entanto, torna-se uma característica comum desses estudos a importância que eles atribuem à utilização de alguns conceitos analíticos centrais como “historicidade”, “totalidade” e “contradição” para a compreensão deste contexto. (TAFFAREL, 2011; MELO, 2011; PERISSINOTO 2010; CORDIOLLI, 2009)

Não pretendemos explicar profundamente cada um deles em poucas linhas, até porque sabemos que isto não seria possível. No entanto, cabem aqui algumas considerações fundamentais acerca de sua apropriação nos estudos em política educacional e o recorrente sentido que a eles vem sendo atribuído.

O primeiro conceito (historicidade) confere importância à práxis humana que traz em si a capacidade intrínseca dos seres humanos de agirem criativamente, a partir dos conhecimentos já existentes, rumo à transformação da realidade em que se inserem. A historicidade seria, portanto, a capacidade de atribuir, no presente, novos significados às experiências passadas e transformá-las tendo como pressuposto as necessidades de superação que emergem das contradições da realidade social em movimento. Desse modo, o objetivo do pesquisador seria o de recuperar este movimento no sentido de demonstrar que os acontecimentos não são estáticos e lineares, mas provenientes da luta de classes em que diferentes interesses se articulam e geram processos que podem contribuir tanto para aprofundar as relações de dominação quanto para desestabilizá-las. Conscientes de que todo o presente resulta de um processo de construção social, seria necessário desvelar os elementos do passado determinantes na constituição deste presente para explicá-lo. O resultado deste exercício seria conscientizar os seres humanos das possibilidades de explicar o mundo para transformá-lo⁶.

Todavia, admitimos não ser possível compreender a realidade em sua totalidade, desconsiderando as especificidades. Desse modo, por meio do esforço intelectual e do exercício dialético, faz-se possível recriar as diferentes realidades e inscrevê-las em uma realidade maior denominada de totalidade.

⁶ A síntese desses conceitos foi realizada a partir da leitura de alguns trabalhos que procuram analisar as contribuições marxistas nas pesquisas em ciências sociais e na ciência da educação. A análise dos autores parte da apresentação de conceitos e categorias fundamentais dos estudos marxistas que foram tomadas por nós como referência neste trabalho. (TAFFAREL, 2011; MELO, 2011; PERISSINOTO 2010; CORDIOLLI, 2009)

Em outras palavras, cada realidade pesquisada não pode ser compreendida sem que se estabeleça uma relação entre ela e as determinações sociais mais amplas que, nos estudos em política educacional, conforme analisa Power (2011), recebem o nome de macrosistema ou macrocontexto.

Assim, observamos que a realidade regida por nexos, leis e múltiplas determinações, não é estática, nem linear, nem passiva, tampouco, intransponível. Ao contrário, em toda realidade aparente residem contradições que somente podem ser percebidas por meio de um trajeto filosófico dialético que confere sentido às categorias essenciais da filosofia marxista⁷ e permitem desenhar outra realidade possível.

De acordo com Power (2011, p.58), os estudos que adotam a abordagem marxista na compreensão das políticas públicas educacionais e, portanto, tomam como referência os conceitos de totalidade, historicidade e contradição explicados anteriormente, elencam como ponto de partida a compreensão da relação entre Estado e capital e as implicações que elas produzem na prática escolar. Partindo da hipótese de que, no contexto do neoliberalismo, as intervenções do Estado nas instituições públicas são sempre formuladas visando ao atendimento dos interesses de mercado, portanto, são guiadas por uma ideologia capitalista cujo objetivo é a preservação do *status quo*, caberia aos pesquisadores o compromisso de debruçar-se sobre os discursos proferidos no âmbito das políticas no sentido de trazer à luz, a partir de um significativo esforço intelectual, as suas reais intenções.

Assim, no Brasil, as análises das políticas públicas educacionais formuladas no âmbito do Estado, embora apresentem algumas especificidades, chegam a conclusões muito próximas. Tomemos como exemplo o texto apresentado por Frigotto na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional da

⁷ Duarte (2006, p. 98) afirma que alguns conceitos são necessários para a constituição de uma teoria crítica em educação, tais como: dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros.

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) a respeito das atuais reformas realizadas no campo da educação:

[...] no plano estrutural reiteram-se as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário, mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado. No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo não só o conteúdo do conhecimento como também os métodos de sua produção ou socialização. A não-mudança estrutural a que me refiro pode ser nitidamente percebida pela leitura de balanços síntese feitos por três intelectuais representantes do pensamento crítico, os quais evidenciam que, tomados os últimos 80 anos, a prioridade da educação sustenta-se apenas no discurso retórico. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Embora cada realidade escolar apresente particularidades, partindo desse pressuposto, essas particularidades estão inscritas em um macrocontexto, numa totalidade cujas regras estão postas de modo que pouco restaria àqueles que estão envolvidos neste processo. As margens de autonomia e as diferentes interpretações que os sujeitos vivenciam em suas práticas não seriam suficientes para transpor ao modelo educacional vigente. A única forma de promover qualquer transformação no campo de educação seria a filiação à teoria marxista como “alicerce teórico consistente para fundamentar a teoria educacional e pedagógica na transição para a superação do modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais”, em que se inclui a escola. (TAFFAREL, 2011, p. 259).

Temos alguns elementos que justificam a necessidade de avançar em relação a tais constatações. Primeiramente, pelo fato de que a adoção pouco cuidadosa desta abordagem pode vir a produzir uma relação de causa-efeito que põe uma armadilha para o próprio princípio de contradição, em que residiria a possibilidade de transformação, conforme alerta Perissinotto (2010):

[...] o Estado cumpre uma função objetiva sistêmica à revelia da consciência e das motivações dos atores que estão à frente

dessas instituições; os fenômenos econômicos são, na verdade, efeitos de estruturas que contêm em si mesmas o seu próprio mecanismo causal, como sugere o conceito de “causalidade estrutural” de Louis Althusser. O problema, contudo, não é que essas teses sejam indefensáveis, mas sim que a sua operacionalização nunca revela os *mecanismos* por meio dos quais tais necessidades sistêmicas ou tais lógicas objetivas se traduzem em condutas humanas que, por sua vez, produzem os efeitos objetivos necessários à reprodução ou à mudança social. (PERISSINOTTO, 2010, p. 116)

O autor compreende que esta crítica não recai na negação das possibilidades imanentes de regularidades sociais que as explicações funcionalistas nos permitem identificar. No caso das pesquisas em política educacional, temos expressivas investigações que buscam comprovar a eficácia das políticas educacionais na produção de efeitos desejáveis aos interesses do estado neoliberal (BIANCHETTI, 2001; GENTILI, 2001; FREITAS 2004; OLIVEIRA, 2008; GOERGEN, 2010). Tratam-se de estudos analíticos que buscam denunciar os efeitos perversos causados pelas reformas no campo da política educacional brasileira diante das recorrentes exigências das instituições multilaterais. Embora sejam estudos de grande relevância para compreendermos o contexto em que se insere a educação, eles não avançam nas análises sobre as possibilidades de a escola contribuir com avanços em nossa sociedade.

Esta limitação decorre do caráter crítico-teleológico predominante nesses estudos, cujos objetivos se concentram na identificação e na denúncia dos problemas gerais que afetam a educação (provenientes do sistema político e econômico) e na projeção de práticas escolares consideradas contra-hegemônicas (ideais) que desconsideram as práticas em curso (subsumidas aos interesses do estado e do capital) por verem nelas poucas possibilidades de transformação social.

Sem a intenção de refutar a teoria marxista, Perissinotto (2010) propõe o acolhimento de novas ferramentas de análise que levem em consideração de que “em última instância, quem age não são ‘as classes’, ‘o Estado’, ‘os grupos sociais’, mas os indivíduos”.

Explicar um determinado fenômeno social, do ponto de vista do marxismo analítico, não é relacioná-lo às consequências benéficas que gera para um determinado grupo; não é encaixar

o fenômeno numa concepção teleológica de história em que tudo se explica pelo que deve necessariamente acontecer no futuro; não é submeter o fenômeno em questão aos “papéis históricos” que ele deve cumprir ou aos “interesses de classe” previamente estabelecidos que ele deve atender. *Explicar é fornecer os microfundamentos (os mecanismos) do fenômeno social em questão.* (PERISSINOTTO, 2010, p. 119-120, grifos do autor)

Visando construir novas ferramentas analíticas que deem conta de suprir as lacunas das abordagens macrosociológicas, Perissinotto (2010) apresenta três instrumentais metodológicos que podem nos auxiliar nas análises das políticas públicas educacionais. São eles: o “individualismo metodológico”, a “teoria da escolha racional” e a “teoria dos jogos”.

O “individualismo metodológico” evidencia a ação dos indivíduos na explicação dos fenômenos sociais em oposição ao “coletivismo metodológico” marxista. Para o autor, esta perspectiva consiste em recuperar o papel dos sujeitos nas explicações sociológicas sem desprezar as determinações objetivas da ação. Subjetividade e objetividade constituem a capacidade de escolher racionalmente de que são dotados todos os indivíduos. Deste modo, para não cairmos no que o autor chama de um “subjetivismo delirante”, é importante recorrer ao individualismo metodológico considerando também dois aspectos fundamentais da chamada teoria da escolha racional: as situações objetivas e as inclinações subjetivas.

O primeiro, que o autor denomina de “filtro objetivo”, diz respeito aos aspectos objetivos que influenciam as ações dos indivíduos como as condições externas que incluem a posição de classe que o indivíduo ocupa na hierarquia social, as condições do ambiente em que atua, as relações que estabelece em seu convívio social e que, por sua vez, geram as chamadas ações coletivas.

Embora as situações objetivas influenciem nas decisões dos indivíduos, portanto, elas não possam ser desconsideradas, esta relação de causa-efeito não é automática. Pertencer a esta ou aquela classe social, a este ou aquele grupo de indivíduos, não significa a automática reprodução de sua ideologia por parte daqueles que não foram “purificados” de sua condição de alienado. Ainda que tenha sido realizado um trabalho de “conscientização desalienador” e, para os teóricos marxistas, esta seria a função precípua da escola, a decisão dos sujeitos é tomada a partir da análise de um conjunto de variáveis em que

se incluem seus valores, interesses, desejos e objetivos. O compromisso ou a solidariedade coletiva é apenas uma variável neste jogo que ora é marcado por conflitos ora pela cooperação.

Vale insistir, no entanto, que é preciso que os agentes racionais envolvidos nessas interações percebam as situações como sendo de conflito ou de cooperação para que elas se desenvolvam em direção ao enfrentamento ou à solidariedade. Tal percepção é influenciada por um sem-número de variáveis, tais como os processos de socialização, a quantidade e a qualidade das informações à disposição dos agentes e os seus recursos cognitivos. (PERISSINOTTO, 2010, p.122).

Compreender o processo de materialização das políticas públicas educacionais é, portanto, um exercício científico em que levemos em conta as múltiplas causas e a pluralidade de atores envolvidos. Trata-se de uma perspectiva que alguns autores têm denominado de pluralista. Segundo essa perspectiva, a política não é compreendida como uma instância determinada basicamente pela economia e pelas relações de classes, mas por um conjunto de fatores de diversas origens.

[...] os pluralistas tendem a ver um conjunto não articulado de 'focos de poder e influência' dos quais o Estado é apenas um. Assim, onde o marxismo se refere a classes, os pluralistas enxergam 'grupos de pressão e de interesses constituídos de múltiplas maneiras'; onde o marxismo concebe as políticas governamentais como explicáveis a partir de uma lógica imanente ao próprio capitalismo, os pluralistas irão considerá-las como decorrentes de um 'jogo de causas mais complexo e original'. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 160)

A adoção desta abordagem requer, portanto, novas técnicas de modo que o pesquisador possa reconstruir a realidade a partir da compreensão desses múltiplos fatores, por meio de uma "cartografia social"⁸, em que se mapeiam os diversos discursos que formam o campo das representações e dos fenômenos sociais que influenciam a ação dos indivíduos neste jogo

⁸ Conquanto tenhamos sido alertadas acerca da complexa literatura a respeito deste assunto (PRADO FILHO, K.; TETI, M. M., 2013; REGIS, V. M.; FONSECA, T. M. G., 2012), nesta tese, tomamos livremente de empréstimo o termo "cartografia social" para traduzir nosso interesse em mapear os diferentes discursos a respeito da qualidade da educação escolar que acabam por compor as representações sociais a respeito deste tema.

permanente de conflitos e consensos constitutivos da realidade, sempre provisória, em que nos encontramos. Para tanto, respaldamo-nos teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais e na Análise Institucional que, respectivamente, permitem-nos compreender a realidade em curso. Nesta pesquisa, especificamente, buscaremos utilizar os métodos analíticos das Representações Sociais, desenvolvidos por Serge Moscovici (2010), e da Análise Institucional, desenvolvido por Silvio Benelli (2013) em diversos estudos em que o autor procura compreender as práticas institucionais, com seus conflitos e contradições, de onde emergem as possibilidades de superação do existente.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de visitas de observação participante, bem como de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. As visitas de observação participante foram realizadas em quatro escolas públicas, duas municipais e duas estaduais, sendo duas delas (uma municipal e uma estadual) com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e duas com baixo IDEB, a partir da classificação publicada pelo governo. O grupo de pesquisa optou por realizar a pesquisa em escolas pertencentes aos dois sistemas de ensino: municipal e estadual e, desse modo, mantivemos esta divisão ainda que o objetivo central desta pesquisa não seja o de estabelecer comparações entre os dois sistemas, mas compreender em que medida os discursos a respeito da qualidade da educação dos sujeitos pertencentes a escolas de “baixo IDEB” e de “alto IDEB” são ou não divergentes. Ao final, nosso propósito é constatar, por meio dos discursos coletados, as representações sociais desses mesmos sujeitos a respeito do tema qualidade e o que essas representações são ou não capazes de gerar nas ações empreendidas no interior das escolas públicas. O processo de vivências nas escolas foi realizado durante três meses, com um dia de visita semanal a cada uma delas.

A escolha das escolas pelo IDEB justifica-se na medida em que, na atual conjuntura, os índices alcançados pelas escolas nas avaliações externas vêm se constituindo como indicador de qualidade no âmbito da política educacional brasileira. Desse modo, sentimos necessidade de lançar um olhar mais atento com relação ao impacto dos índices na organização do trabalho na escola, considerando-os uma importante variável que não pode ser descartada.

Com relação aos documentos, nossa análise baseou-se nos Indicadores de Qualidade da Educação do Ensino Fundamental (INDIQUE) que, desde a sua primeira edição, em 2004, vêm sendo utilizados como parâmetro oficial para que as escolas se organizem e, conseqüentemente, atinjam as metas estabelecidas pelos diferentes governos a serem avaliadas por meio das avaliações em larga escala. Estudamos o referido documento para identificar os referenciais presentes, os aspectos administrativos, funcionais e organizacionais que norteiam a concepção de escola de qualidade ali subjacente. A escolha deste material foi também motivada pela identificação de escassez de estudos que se debruçaram sobre ele desde a sua primeira edição em 2004. Observamos que a discussão em torno dos indicadores oficiais refere-se, na maioria das vezes, a indicadores quantitativos de desempenho e não aos indicadores qualitativos. Deste modo, consideramos pertinente trazer para o debate um material recente e que vem sendo colocado na pauta das discussões a respeito da necessidade de melhoria dos processos de avaliação institucional, servindo, inclusive de guia à implementação das metas dispostas no Plano Nacional de Educação.⁹

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de um roteiro de questões semidirigidas que permitiram identificar as representações sociais dos entrevistados a respeito da temática qualidade de educação escolar. Para Lefèvre e Lefèvre (2000), ao inquirir individualmente pessoas pertencentes a um determinado estrato social, temos a chance de conhecer, por meio de discursos verbais, as representações sociais entendidas como “a expressão do que pensa ou acha” o grupo a respeito de um determinado tema. Os autores assinalam que a análise nessa perspectiva possui três grandes níveis de consideração do problema: o “descritivo”, o “interpretativo” e o “evolutivo”.

O nível “descritivo” busca responder “o que” pensa determinada população a respeito de um determinado tema. O nível “interpretativo”, por sua vez, procura compreender “porque razões, associadas ou correlacionadas, a que condições objetivas e subjetivas”, pensam desse modo. Por fim, o nível

⁹ Para maiores informações consultar o material “O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação / Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1.a edição. Disponível em: <http://www.indicadoreseducacao.org.br/colecao-de-olho-nos-planos/>. Último acesso em 01 de fevereiro de 2015.

“evolutivo” ou “pragmático”, insere uma nova questão que poderia ser assim formulada:

[...] dado que a população “x” pensa de modo “y” sobre o tema “z”, por um conjunto “w” de razões, como fazer para que ela passe a pensar de modo distinto de “y” ou continue a pensar de modo “x” (se se considera que “x” é um modo adequado de pensar); ou ainda... como fazer para que ela passe a pensar e a agir de modo distinto de “y” ou a agir em conformidade com o modo “x” de pensar etc. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 14)

Embora, neste momento, nossa pesquisa não tenha o objetivo de intervir diretamente na realidade escolar, ela poderá contribuir no processo de reflexão a respeito das concepções de qualidade da educação escolar presentes nos discursos coletados e, conseqüentemente, em sua reelaboração.

A utilização de entrevistas semiestruturadas como técnica busca superar a limitação dos dados objetivos (normas, leis, decretos, organogramas etc.), na medida em que, por meio do discurso, permite o acesso aos dados da realidade, de caráter subjetivo que “trazem à luz” novas questões que, de outra maneira, permaneceriam obscuras.

No que respeita à organização dos dados coletados, os autores propõem a utilização de “quatro figuras metodológicas” elaboradas para auxiliar o pesquisador a organizar e tabular depoimentos e discursos. São elas: a “ancoragem”, a “ideia central”, as “expressões-chave” e o “discurso do sujeito coletivo”.

A “ancoragem” presume que todo discurso se baseia em teorias, pressupostos, conceitos e hipóteses identificáveis. Inspirados na teoria das Representações Sociais, os autores entendem que “um discurso está *ancorado* quando é possível encontrar nele traços linguísticos explícitos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 17, destaque dos autores)

A “ideia central” seria a essência do conteúdo discursivo presente nas afirmações explicitadas pelos sujeitos em seus depoimentos.

As “expressões-chave” são as transcrições literais dos excertos dos depoimentos, que resgatam a essência do conteúdo discursivo:

Este resgate é fundamental da medida em que, através dele, o leitor é capaz – comparando um trecho selecionado do depoimento com a integralidade do discurso e com as afirmativas reconstruídas sob a forma de ideias centrais e ancoragens – de julgar a pertinência ou não da seleção e da tradução dos depoimentos. Portanto, as expressões-chave são uma espécie de “prova discurso-empírica” da “verdade” das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 18)

Finalmente, com a “matéria-prima” das expressões-chave o pesquisador teria condições de construir os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), uma proposta metodológica que contrapõe à lógica “quantitativo-classificatória” ou a chamada “categorização”, na medida em que “busca resgatar o discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos”.

A proposta parte da crítica à forma tradicional de enquadramento de depoimentos provenientes de questões abertas em “categorias” – palavras, conceitos e expressões identificadas que revela a essência do sentido da resposta. Os autores consideram a categorização um recurso limitado, pois, ao eliminar a variabilidade individual não pertinente ao fenômeno pesquisado,

[...] o que passa a valer é o nome ou o título da classe, deixando os discursos empíricos de existir justamente na medida em que as categorias, ou seja, o nome das classes, passa a existir em seu lugar [...] A categoria/representação é, assim, condição necessária para a “cientificidade” na medida em que os discursos – e os indivíduos que os professam – são classificados, isto é, reduzidos ou equalizados nas classes, podendo então ser distribuídos por estas classes. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 19, grifos dos autores)

Dessa maneira, a proposta metodológica do DSC implica o resgate do discurso como signo de conhecimentos dos próprios discursos. Ao contrário da categorização, esse método não anula ou reduz o discurso a uma categoria unificadora, mas reconstrói, com excertos de discursos individuais, tantos “discursos-síntese” quantos forem necessários para expressar a representação social de um grupo a respeito de um determinado fenômeno.

Através deste modo discursivo é possível visualizar melhor a representação social, na medida em que ela aparece, não sob uma forma (artificial) de quadros, tabelas ou categorias, mas sob uma forma (mais viva e direta) de um discurso que é, como

se assinalou, o modo como os indivíduos reais, concretos, pensam. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20)

O método consiste em submeter o “discurso bruto” a uma análise inicial que, basicamente, realiza-se por meio da “seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 20).

Ao elegermos o tema da qualidade da educação escolar como norteador deste estudo, estávamos conscientes de que ele poderia suscitar vários problemas relevantes¹⁰. Deste modo, esforçamo-nos para delinear um problema de pesquisa que pudesse ser investigado de modo sistemático e que os dados coletados fossem processados por meio de técnicas coerentes com nosso referencial. Buscamos, constantemente, afastar qualquer possibilidade de imprimirmos em nossas análises interpretações pessoais que nos levassem a construir discursos vagos sem sustentação empírica.

Na construção dos DSC, os problemas passam, impreterivelmente, pelos sentidos a eles atribuídos pelos atores sociais. A atribuição de sentido a que se referem os autores envolve as seguintes questões: a) o que o indivíduo pensa a respeito do problema pesquisado? b) o que acha? c) qual sua opinião? d) como vê tal problema? e) como o representa? f) como o percebe? g) como o define? h) como o vive? i) como o avalia? j) como o sente? l) como se posiciona diante dele etc.? (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 35).

Além das entrevistas, consideramos necessário analisar as complexas e múltiplas práticas institucionais escolares a partir de seus pressupostos subjacentes, os quais podem ser conhecidos a partir de uma imersão investigativa e criteriosa no ambiente escolar, tendo como foco principal as percepções e as representações sociais predominantes dos seus atores. Também é importante estudar as práticas não discursivas que são elementos

¹⁰ Diversos textos que abordam a qualidade (direta e indiretamente) iniciam apontando a complexidade desta temática por seu aspecto subjetivo que abre espaços para discussões inesgotáveis. Portanto, nosso principal desafio foi o de trabalhar este tema com base em dados objetivos que permitissem construir algumas constatações, resultantes de processos de investigação empírica, que se sustentassem em elementos concretos (neste caso, os discursos coletados em diferentes âmbitos) de modo que pudéssemos analisar a relação entre esses elementos e as práticas observadas.

integrantes da produção da realidade escolar. Assim, objetivamos fornecer dados orientadores relevantes a pesquisadores e profissionais de escolas públicas envolvidos com a temática da qualidade da educação escolar.

De acordo com Lefevre e Lefevre (2012, p.37), a pesquisa que se baseia na construção do DSC exige a participação de sujeitos para os quais o problema a ser estudado faça sentido de modo que possam emitir julgamentos, opiniões, e argumentos sobre eles.

Durante a coleta das entrevistas, o pesquisador precisa estar ciente de que as opiniões, certamente, irão divergir de acordo com as posições que os sujeitos ocupam no campo de estudo – neste caso, a educação escolar. A escolha dos sujeitos influencia diretamente no resultado da pesquisa e esta afirmação justifica a necessidade de ouvir, quando possível, o maior número possível de sujeitos que compõem o universo institucional de maneira que possam ser agrupados no maior número possível de categorias de agentes/atores que sejam representativas dos diferentes discursos proferidos. Considerando esses aspectos, foram definidos para o campo empírico os seguintes atores:

- 6 a 8 alunos de escolas com baixo IDEB
- 6 a 8 alunos de escolas com alto IDEB
- 4 pais de alunos de escolas com baixo IDEB
- 4 pais de alunos de escolas com alto IDEB
- 4 funcionários de escolas com baixo IDEB
- 4 funcionários de escolas com alto IDEB
- 4 professores de escolas com baixo IDEB
- 4 professores de escolas com alto IDEB
- 2 representantes da equipe de gestão de escolas com alto IDEB
- 2 representantes da equipe de gestão de escolas com baixo IDEB

Nas entrevistas com os professores e os representantes da equipe de gestão da primeira fase da pesquisa, conquanto não tenham sido utilizados como critérios de seleção dos entrevistados, alguns aspectos foram considerados como variáveis de estudo. São eles: a) nível de escolaridade; b) local de formação; c) tempo de exercício no cargo ou função.

Obedecendo às técnicas e aos princípios metodológicos do DSC, a seleção dos sujeitos possibilitou que diferentes opiniões existentes surgissem do universo das entrevistas de modo que todas as ideias possíveis pudessem ser apresentadas, possibilitando também identificar, num segundo momento, seu grau de compartilhamento dessas ideias em cada um dos grupos entrevistados.

No decorrer das entrevistas, foram privilegiadas algumas questões:

- 1) Onde foi o seu local de formação e há quanto tempo está formado?
- 2) Há quanto tempo você está no cargo?
- 3) Para você, o que é uma escola de qualidade?
- 4) Você considera essa escola de qualidade? Por quê?
- 5) Como a equipe escolar reage com relação aos resultados das avaliações?
- 6) Como a comunidade reage com relação a esses resultados das avaliações?
- 7) Estão sendo tomadas pela escola medidas para a melhoria do IDEB? Quais?

Realizadas as entrevistas tomando por base as questões apresentadas, o objetivo foi, num primeiro momento, recuperar as diferentes opiniões que circulam nos ambientes escolares a respeito da concepção de qualidade da educação escolar e, num segundo momento, constatar o grau de compartilhamento dessas opiniões e em que medida elas divergem dos discursos proferidos no âmbito dos documentos que norteiam as políticas educacionais e das produções acadêmicas.

O grau de representatividade das opiniões pode ser obtido por meio da leitura detalhada do material coletado, neste caso as entrevistas, e da identificação das ideias socialmente compartilhadas entre os sujeitos entrevistados. No entanto, conforme nos alertam Lefevre e Lefevre (2012, p. 47), o objetivo do DSC não é apresentar apenas as ideias mais recorrentes a respeito de determinado tema por meio do critério da saturação, mas resgatar todas as ideias presentes em um campo e seu nível – maior ou menor – de compartilhamento.

Na metodologia do DSC, com base na Teoria da Representação Social, assume-se que para que, numa dada formação sociocultural, se configure plenamente o espectro das diferentes ideais presentes, as mais e as menos compartilhadas, temos que dar todas as chances para que isso ocorra. E só é possível considerando um dado quantitativo de atores, portadores das diferentes ideias, com seus respectivos atributos pertinentes (como, por exemplo, sexo, idade, escolaridade). Ora, isso requer uma escolha sistemática e prévia da população a ser pesquisada e não, como na saturação, a definição do quantitativo da população durante a coleta de dados, com base num julgamento de semelhança semântica (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 47).

Sabemos que, no campo das Ciências Humanas, recursos técnico-metodológicos que se valem de qualquer instrumento de quantificação sofrem críticas contundentes, pois, comumente, são rotulados como “ferramentas” emprestadas da corrente epistemológica positivista cujos pressupostos se ancoram na descrição de dados objetivos, portanto, observáveis e quantificáveis, desconsiderando qualquer variável subjetiva. Entretanto, nos estudos em representações sociais, este instrumento é importante, pois pode trazer mais fidedignidade aos dados coletados e afastar qualquer risco de manipulação dos dados pelo pesquisador quando este se sentir incitado a levar os sujeitos a falarem aquilo que ele deseja ouvir e não o que de fato pensam e sentem.

Finalizada a apresentação dos elementos norteadores deste estudo, passemos à breve apresentação dos capítulos que constituirão esta tese.

No próximo capítulo, apresentamos os pressupostos em que se assentam a teoria das Representações Sociais e a Análise Institucional. No terceiro e no quarto capítulos, com o objetivo de compreendermos o processo de construção das representações sociais sobre o tema abordado, analisamos os discursos a respeito da qualidade da educação escolar proferidos em dois âmbitos: da política educacional – por meio da leitura dos documentos oficiais – e do campo científico – por meio das produções acadêmicas publicadas em periódicos qualificados – buscando identificar possíveis convergências e divergências entre eles.

Dando continuidade ao processo de análise das representações pela via da construção do DSC, no último capítulo, analisamos os discursos sobre qualidade da educação escolar coletados em entrevistas com os sujeitos

escolares, comparando-os aos discursos analisados nos capítulos anteriores e procedemos à Análise Institucional, de modo que pudéssemos compreender o reflexo dessas representações nas práticas institucionais.

Em nossos levantamentos, não encontramos estudos que trabalhassem o tema da qualidade da forma como fizemos. Deste modo, nossa contribuição será de apresentar novos dados e questões para o debate nas pesquisas em educação que abordam o tema da qualidade a partir da relação da política educacional com as práticas escolares.

Caminharemos com Canário (2006, p. 155) no sentido de distinguir os três campos – científico, profissional e político – em seus discursos, para não incorreremos nos “três pecados capitais da prática da ciência da educação”, especificamente, o da “tentação normativa e prescritiva”.¹¹ Ao final, pretendemos ter oferecido elementos para a produção de um “conhecimento que permita ajudar os atores sociais a organizar de outras maneiras suas interações”.

¹¹ Os outros dois pecados, segundo o autor, são: “o da subordinação funcional da política ao poder político e o da tentação de manter sob a tutela os profissionais do terreno, desvalorizando seus saberes e revelando incapacidade para aprender com eles”. (CANÁRIO, 2006, p. 155)

CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ANÁLISE INSTITUCIONAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

2.1. Representações sociais na pesquisa em educação

O estudo das representações sociais foi preconizado por Serge Moscovici no início da década de 1960, por meio do desenvolvimento de estudos que tinham por finalidade compreender os modos como a psicanálise adentrou no pensamento popular francês. A grande contribuição do autor reside em sua insistência em reconhecer as representações sociais como fenômenos possíveis de serem teorizados a partir de referenciais teórico-metodológicos da Psicologia e da Sociologia resgatando e renovando o campo da Psicologia Social.

Lançando mão de diversos enfoques metodológicos, denominado por Moscovici de “politeísmo metodológico”, o estudo das representações teria a finalidade de tornar o familiar (senso comum) não familiar, estabelecendo-se uma distância crítica do mundo cotidiano que torna as representações dos fenômenos possíveis de serem compreendidas em sua complexidade e inteligíveis como formas de prática social.

Moscovici (2011, p. 34; 36) elege duas funções importantes das representações: em primeiro lugar, elas servem para “convencionalizar” os objetos, as pessoas ou os acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva passível de ser partilhada por todos. Desse modo, pela via de um processo inconsciente de categorização, os elementos novos que nos são apresentados são imediatamente associados a elementos modelos já fixados e a eles anexados para que possam ser facilmente compreendidos e decodificados. Em segundo lugar, as representações são “prescritivas” e se impõem a nós por meio de uma estrutura prévia e “de uma tradição que decreta o *que* deve ser pensado”.

A atividade social e intelectual é, afinal, um ensaio, ou recital, mas muitos psicólogos sociais a tratam, erradamente, como se ela fizesse perder a memória. Nossas experiências e ideias passadas não são experiências e ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real

que o presente. O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe. (MOSCOVICI, 2010, p. 38).

Constituindo-se como um recurso válido para classificar indivíduos e teorias, as representações são parte integrante do nosso pensamento e nos permitem estabelecer inter-relações com os outros, julgamentos e definições de hierarquias sociais e de valores. Desse modo, quando classificamos determinadas teorias como válidas em detrimento de outras, quando julgamos determinadas ações observáveis em nossos campos de estudo, não o fazemos de forma neutra, mas tomamos por base nossas representações construídas por meio do confronto entre nossas experiências de vida, nossos valores, nossas leituras, entre outras circunstâncias subjacentes que nos orientam e nos permitem ou não dizer aquilo que queremos.

Serve-nos de exemplo o estudo em administração escolar desenvolvido por Maia (2008), em que é possível perceber o processo de reformulação das representações sociais referentes à concepção de Administração motivada pelos movimentos políticos, acadêmicos e sociais da década de 1980.

Neste período, intelectuais de diversas áreas (acadêmicos, jornalistas, músicos, escritores, religiosos etc.) reúnem-se em defesa de um objetivo comum: lutar pelo fim da ditadura e, conseqüentemente, restituir a democracia. No interior desses movimentos, emerge a defesa de novas formas de relações sociais guiadas pela busca de interesses comuns como o fim da desigualdade social e a garantia dos direitos sociais, civis e políticos para todos os cidadãos. No bojo dessas discussões, a participação popular nos processos de tomada de decisões – amplamente defendida no interior dos movimentos sociais –, gradativamente, vai se estabelecendo como condição precípua no processo de consolidação das bases do regime democrático que, ao final da década de 1980, deixa de ser uma utopia para ser o novo regime político do país.

O novo contexto incita reformas nas mais diversas instituições pertencentes ao poder estatal, em que se incluem as instituições escolares. Do conjunto das reformas empreendidas, a gestão democrática, agora garantida constitucionalmente, passa a se colocar como um dos maiores desafios a serem enfrentados. (BRASIL, 1988). Ainda que se encontre em processo de

consolidação, a emergência da gestão democrática como princípio a ser observado por todas as instituições escolares suscitou forte revisão nas práticas institucionais, sobremaneira naquelas relacionadas à atividade administrativa.

Automaticamente associada à atividade administrativa industrial – em que se colocam como princípios as funções de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar –, a palavra administração escolar começa a ser substituída pela palavra gestão escolar que, em grande parte dos textos acadêmicos, jornalísticos e políticos, vem acompanhada dos termos participação, organização coletiva, diálogo, mediação, compromisso político e democracia. Conquanto estudos demonstrem que, na prática, os princípios da administração industrial não tenham sido totalmente abandonados, uma vez que estão firmados nas representações sociais dos sujeitos, no plano discursivo, os termos associados aos princípios que se reportam a esta atividade administrativa foram praticamente banidos ao passo que aqueles relacionados à gestão democrática tornaram-se palavras de ordem.

Até mesmo nas empresas, o substantivo administrador, automaticamente associado à figura autoritária daquele que exerce a tarefa de mando, chefia e controle, passa a ser substituído pelos substantivos gerente ou líder, estes, frequentemente, associados à figura democrática, carismática daquele que valoriza a coletividade e o diálogo entre os membros da organização e, por isso, mais aceitos socialmente.

Essas afirmações são comprovadas por Maia (2008) que, ao debruçar-se sobre a análise das produções científicas veiculadas pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) entre as décadas de 1960 a 2000, chega à seguinte constatação:

O estudo dessa categoria [gestão] proporciona uma aproximação de suas análises àquelas efetuadas no final da década de 1990 na categoria anterior (Administração). Nesse sentido, os autores também identificaram, sutilmente, a Administração com a centralização, com a ênfase na burocracia, relações antidemocráticas e a Gestão com práticas coletivas, relações horizontais e possibilidade de convivência democrática. Além disso, destacou-se, nos artigos sobre “Gestão”, que as abordagens presentes nos textos valorizaram o olhar para a escola nos seus aspectos contextuais e contingenciais, a necessidade de construção coletiva do projeto

político pedagógico, a participação da comunidade desde a eleição dos diretores e o desenvolvimento de estudos que privilegiem processos específicos de implantação da participação. (MAIA, 2008, p. 41)

Percebemos claramente a força do movimento histórico-social da década de 1980 repercutido nas representações e vice-versa. Este movimento firma as representações como fenômenos sociais que se modificam, influenciando diretamente as práticas sociais, institucionais e discursivas. Ainda que as representações anteriores não tenham sido totalmente abandonadas e continuem a exercer forte influência nas práticas administrativas, as novas representações presentes nos diversos veículos de comunicação (livros, jornais, filmes, propagandas políticas etc.) reforçam cada vez mais a necessidade de revisão de conceitos referentes à área, permitindo que ela tome novos rumos ou, ao menos, revista-se de uma nova roupagem.

Embora a administração como instrumento de controle das práticas institucionais continue a ser exercida, as novas representações não permitirão que ela se realize como antes. Ainda que ocorra num processo bastante lento, esta mudança no campo das representações, certamente, incidirá no campo das práticas sociais e isso, sem dúvida, demonstra o poder deste fenômeno e a importância de seu estudo, uma vez que ele é capaz “de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade.” (MOSCOVICI, 2010, p. 40).

A partir da validação do conceito de gestão democrática, novas categorias são formuladas, visando à caracterização e identificação dos indivíduos que a praticam. Assim, quando observamos uma instituição escolar, por exemplo, imediatamente relacionamos os hábitos, as linguagens e os modos de organização do espaço à existência de um exercício democrático ou autoritário de gestão.

Escolas administradas democraticamente, frequentemente, são identificadas por meio do modo como organizam o espaço disposto ao exercício da atividade pedagógica em que se preconizam a presença do diálogo, a valorização da participação da comunidade escolar nos processos de decisão, a proximidade entre as pessoas – independente do cargo que elas ocupam –, a autonomia didático-pedagógica, menor preocupação referente ao alcance das metas educacionais estabelecidas pelo poder central que,

consequentemente, resulta em maior atenção às reais necessidades dos alunos e, por fim, a possibilidade de provimento do cargo do diretor de escola por meio de processo eleitoral.

Em contrapartida, as escolas geridas nos moldes da administração empresarial/tradicional podem ser identificadas por meio da ausência de participação da comunidade escolar nos processos decisórios, da divisão hierárquica das funções, do controle do trabalho docente (verificação semanal de semanários, relatórios ou portfólios), da forte preocupação com o alcance de índices, da constante aplicação de provas similares às aplicadas nas avaliações externas, e do provimento do cargo de diretor de escola pela via da indicação política ou de processos de seleção por mérito, ambos sob a aprovação e supervisão das instâncias superiores.

A classificação dessas práticas (autoritárias ou democráticas), de acordo com Moscovici (2010, p. 64), só é possível porque lançamos mão dos paradigmas “estocados em nossa memória” que nos permitem estabelecer relações, sejam elas positivas ou negativas. A este processo ele denomina “ancoragem”.

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] No momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim, obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia. [...] Mesmo quando estamos conscientes de alguma discrepância, da relatividade de nossa avaliação, nós nos fixamos nessa transferência, mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

A ancoragem é, pois, o primeiro processo que gera as representações sociais. É o processo que permite falar a respeito de algo, classificar fenômenos complexos, tornando-os familiares. Trata-se de um sistema de classificação e denotação por meio dos quais se procede à “generalização”. Este processo permite reforçar opiniões já construídas acerca de um determinado fenômeno e conduzir a julgamentos e decisões. Desse modo, ao representarmos aquilo que não nos é familiar podemos proceder à avaliação

das coisas, imprimir-lhes um “rótulo” que nos permite falar com segurança a respeito delas.

Realizado o processo que leva à compreensão de como os conceitos são classificados e nomeados, o segundo passo é proceder à análise do processo de objetivação, quando o conceito ou a ideia que se tem a respeito de um determinado fenômeno pode ser também reproduzido a partir de imagens, atuando com maior eficiência que o processo de ancoragem. Neste caso, ao proceder-se à objetivação, aquilo que é abstrato ganha um sentido concreto. As imagens passam então a compor um paradigma que reproduz um complexo de ideias a que ele denomina de “Núcleo Figurativo”.

Uma vez que a sociedade tenha aceito tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir (MOSCOVICI, 2010, p.73).

Em suma, ao classificarmos as coisas passamos a dominar nossa realidade coletiva e cultural gerando o fenômeno das representações sociais. Ao serem geradas, nossas representações tornam o não familiar em algo familiar e, de acordo com Moscovici (2010, p.78), ao se instalarem na “solidez de nossa memória”, nos protegem das ansiedades provocadas pelas modificações súbitas dos acontecimentos sociais gerando certa sensação de estabilidade e “independência” em relação a esses acontecimentos.

No entanto, o estudo dessas representações realiza justamente o contrário, provocando a instabilidade ao tomar como referência justamente “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade.” (MOSCOVICI, 2010, p. 79).

Utilizando a famosa metáfora “onde há fumaça, há fogo”, Moscovici compara-se ao cientista que estuda o universo movido pela certeza de que nele existe uma ordem oculta sob o caos aparente. Da mesma forma, o

estudioso das representações sociais acredita que, por detrás do equilíbrio aparente, da previsibilidade, da naturalidade com que as coisas são expressas e apresentadas, existe o “fogo escondido” que precisa ser descoberto. Nesse processo, o pesquisador é motivado pela necessidade de “decodificar todos os signos que existem em nosso ambiente social e que nós não podemos deixar sós até que seu sentido não tenha sido localizado” (MOSCOVICI, 2010, p. 80).

Feita esta localização, outras questões poderiam ser ainda acrescentadas. Não se trataria apenas de “localizar o fogo”, mas também de saber quais razões motivaram seu acendimento. Ao entrar nessa discussão, estar-se-ia deslocando a pesquisa para uma relação de causa-efeito, cujos procedimentos exigiriam algumas considerações que Moscovici (2010, p. 80) chamaria de “bicausalidade”. Trata-se de dois modos recorrentes de se proceder ao julgamento de determinadas situações sociais. A primeira causalidade, denominada de “causalidade primária”, seria a motivação que os seres humanos possuem de “rotular” pessoas ou situações de acordo com características objetivas familiares, com protótipos, que, não raramente, nos induzem a julgamentos superficiais, mas, ao mesmo tempo, confortáveis por estarem completamente ajustados às nossas representações acerca do fenômeno observado. É o caso recorrente de uma pessoa, por meio de suas indumentárias, ser, automaticamente, classificada como pertencente a esta ou aquela determinada classe social.

Ocorre que, quando esta classificação automática não se confirma, imediatamente, procede-se à busca dos motivos e razões que resultaram neste “comportamento desviante”, indo do efeito à causa, buscando explicá-la por meio de dados que possibilitem inferir as motivações internas, subjetivas de determinado comportamento. Esta “causalidade secundária” (não espontânea) permite considerar outros efeitos à causalidade em questão, com o objetivo de realizar uma nova classificação.

Resulta desse procedimento a chamada “teoria da causalidade social”, segundo Moscovici (2010, p. 84), uma teoria, ao mesmo tempo, das “atribuições” e das “inferências”, pois considera ambas as possibilidades no processo de explicação dos fenômenos sociais.

[...] nas representações sociais, as duas causalidades [primárias e secundárias] agem conjuntamente, elas se misturam para produzir características específicas e nós saltamos constantemente de uma para outra. Por um lado, pelo fato de procurar uma ordem subjetiva, por detrás dos fenômenos aparentemente objetivos, o resultado será uma inferência; por outro lado, pelo fato de procurar uma ordem objetiva por detrás de fenômenos aparentemente subjetivos, o resultado será uma atribuição. Por um lado, nós reconstruímos intenções ocultas para explicar o comportamento da pessoa: essa é uma causalidade de primeira pessoa. Por outro lado, nós procuramos fatores invisíveis para explicar o comportamento visível: essa é uma causalidade de terceira pessoa (MOSCOVICI, 2010, p. 83).

Importa destacar que, para o autor, toda causa que, eventualmente, atribuímos a determinado fenômeno é realizada a partir do nosso sistema de representações sociais. Conforme exemplo escolhido pelo próprio autor, ao se analisar o fenômeno social do desemprego é possível identificar dois tipos de causalidades a “pessoal” e a “situacional”. A primeira, predominantemente presente no pensamento da chamada classe de direita, atribui a causa do fenômeno ao próprio indivíduo e ao modo como este se relaciona com a sociedade, ao contrário da segunda, própria do pensamento da esquerda, em que a causa é atribuída à situação econômica e social. Daí, ser difícil negar a interferência das relações de classes no próprio processo de construção das representações sociais que justificam as ações dos indivíduos e a forma como julgam determinadas realidades. A este respeito, o autor comenta:

Classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual à do mundo que elas compartilham, mas o veem com olhos diferentes, julgam-no de acordo com critérios específicos e cada um faz isso de acordo com suas próprias categorias. Para as primeiras, o indivíduo é que é responsável por tudo o que lhe acontece e especialmente por seus fracassos. Para as segundas, os fracassos se devem sempre às circunstâncias que a sociedade cria para o indivíduo. É nesse exato sentido que a expressão causalidade de direita/ de esquerda (uma expressão que é tão objetiva e científica como as dualidades alto/baixo, pessoal/ ambiente etc.) pode ser aplicada aos casos concretos (MOSCOVICI, 2010, p. 88).

Assim, a causalidade não possui uma existência própria, mas é sempre motivada por uma representação que a justifique. Esta afirmação suscita a

necessidade de coletar o maior número de discursos possíveis a respeito do tema a ser pesquisado de modo que compreendamos como se dá a construção e a difusão das representações sociais, assim como a prevalência de determinados discursos em detrimento de outros.

No caso da problemática da qualidade da educação escolar no sistema público educacional brasileiro – principal objeto deste estudo – tentaremos identificar as diferentes causalidades a ela atribuídas a partir das representações sociais de diferentes sujeitos que interferem, direta ou indiretamente, no espaço escolar e que ações essas representações têm motivado no campo educacional.

Para isso, procederemos à análise dos discursos construídos nas diferentes instituições – governamentais, acadêmicas e escolares – identificando suas relações e seus efeitos na problemática da qualidade da educação escolar.

Assim como Moscovici, pressupomos que as ações empreendidas no campo educacional não se fazem no vazio. Se existe uma política de qualidade da educação escolar sendo amplamente discutida e desenvolvida é porque as organizações escolares não têm produzido efeitos desejáveis para nenhum dos grupos interessados nas possíveis contribuições que a escola pode oferecer à nossa sociedade atual, seja para sua manutenção ou para sua superação. Por meio desta investigação, será possível identificar como os discursos acerca da qualidade vêm sendo apresentados e a que tipo de interesses visam atender. Finalizada a análise, recorrendo às observações das práticas escolares e aos discursos, identificaremos as possibilidades de interferência neste campo de representações de modo que novas formas de conceber a qualidade da educação escolar sejam construídas. Adiantamos que esta pesquisa não teve o objetivo de interferir diretamente neste campo de representações, mas contribuir no sentido de compreender a qualidade da educação como uma síntese de concepções produzidas socialmente que geram representações capazes de incentivar práticas no interior das instituições escolares. Assim, pressupomos que, para iniciar qualquer tipo de mudança nos modos de organização do trabalho da escola, temos que, primeiramente, compreender as estruturas que os sustentam num plano discursivo, lembrando que nossas ações são motivadas pelo sentido que damos a ela, sentido este que não está

implícito no interior do discurso, mas é produzido pelo próprio discurso que ora denominamos por representações.

2.2. Princípios metodológicos nos estudos das representações sociais

Conquanto cada pesquisa seja desenvolvida em um campo específico, Moscovici (2010, p. 89) apresenta algumas implicações metodológicas que podem nortear as pesquisas que analisam as representações sociais.

A primeira é o retorno aos métodos de observação que requer o abandono aos rituais obsessivos dos métodos experimentais. A segunda implicação diz respeito à descrição. Para Moscovici (2010, p. 108), apesar de serem consistentes as diversas críticas a este procedimento, somente uma descrição cuidadosa da estrutura e evolução das representações sociais, validada por estudos comparativos de tais descrições, nos possibilitará entendê-las. Por último, o autor apresenta o “fator tempo”, ou seja, a importância de compreender as representações sociais como fenômenos históricos, portanto, diretamente influenciadas pelo contexto.

As leituras realizadas até o momento referentes às pesquisas desenvolvidas na área comprovam a prevalência do “pluralismo metodológico” observado por Moscovici nos estudos em representações sociais. Portanto, não há um método único que permite compreender este fenômeno e suas implicações. Deste modo, elegemos para esta pesquisa a técnica desenvolvida por Lefevre e Lefevre (2012) denominado Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Com o objetivo de facilitar a compreensão da técnica, nos parágrafos seguintes, procedemos a descrição minuciosa de sua utilização, tomando como referência a obra de Fernando Lefevre e Ana Maria Lefevre (2012) intitulada “Pesquisa de Representação Social: um enfoque Qualiquantitativo”. Para que a leitura se torne mais dinâmica e menos cansativa, evitaremos as sucessivas e excessivas citações diretas e indiretas com referências aos autores. No entanto, é importante destacar que as ideias apresentadas são uma síntese da referida obra, ora com termos idênticos aos apresentados no texto (colocados entre aspas) ora com palavras próprias que facilitem a compreensão da técnica para a apropriação nesta pesquisa, suas principais características e sua contribuição para o estudo das representações sociais.

O Discurso do Sujeito Coletivo é um novo recurso técnico-metodológico desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP), desde o final da década de 1990, para pesquisas que utilizam entrevistas e depoimentos como material de base. A principal contribuição deste recurso é a possibilidade de generalizar os resultados e apresentar os depoimentos coletados em forma de discurso coletivo acerca de um determinado assunto.

Com relação aos atuais recursos metodológicos de pesquisa, o DSC representa um avanço significativo ao combinar o “qualitativo” com o “quantitativo” dando origem ao que os autores denominam de “qualiquantitativo”. Este termo justifica-se pelo fato de que, em todas as etapas da pesquisa, a natureza discursiva e qualitativa da opinião ou representação é preservada e associada à representatividade que só é possível ser identificada procedendo-se à quantificação.

Os autores partem da premissa de que, em todas as sociedades, os indivíduos compartilham ideias, opiniões, crenças e representações, portanto, “a expressão dessas representações compartilhadas poderia comportar a *reunião em discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam essas opiniões semelhantes*” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 16; 17, grifos dos autores).

Como técnica, o DSC consiste na apresentação de estratos literais do conteúdo mais significativo das diferentes opiniões coletadas que apresentam sentidos semelhantes. Desse modo, o resultado final de uma dada pesquisa de opinião será composto por quantas diferentes opiniões existirem entre determinada população pesquisada. Após serem coletados, esses diferentes discursos passam a representar uma opinião coletiva que deve ser transcrita e redigida, sob a forma de depoimento, na primeira pessoa do singular, antes de ser apresentada aos demais participantes da pesquisa que compõem os sujeitos da etapa da quantificação, cujo objetivo é saber em que medida os diferentes discursos coletados na primeira etapa estão disseminados no corpo social, quais são as principais características dos sujeitos que os reproduzem, que papel ocupam no campo pesquisado e, por fim, que ações essas representações acabam por engendrar.

As representações sociais compartilhadas são formadas por códigos linguísticos e ideológicos que permitem a comunicação entre os indivíduos e a

atribuição de sentido a todos os fatos que os cercam. Os primeiros tratam da língua falada pela maioria dos indivíduos que compõe uma determinada nação, tribo ou grupos. Os códigos ideológicos, por sua vez, possuem um nível de compartilhamento menos abrangente, uma vez que divergem de acordo com o contexto histórico e o plano material da vida social.

As representações sociais são, por outro lado, influenciadas pelos atributos ou lugares de onde seus sujeitos portadores falam: nacionalidade, gênero, religião/crença, idade, condição social (lugar que ocupa na estrutura produtiva), nível de instrução, estrutura psíquica, traços de personalidade, profissão/ocupação, estrutura física (portador ou não de enfermidade), história de vida e assim sucessivamente (LEFEVRE ; LEFEVRE, 2012, p. 22).

Resultantes de reelaborações e metabolizações de conhecimentos e informações geradas nos diferentes espaços sociais, as representações são produzidas e difundidas nos diversos meios de comunicação de massa e espaços que favorecem as relações sociais entre diferentes indivíduos. Deste modo, consideramos que as representações não são estáticas, mas construídas socialmente no processo infindável de interação que permeia a vida de todas as pessoas desde o seu nascimento.

Diante dessas considerações, o DSC é uma técnica que pode “dar luz” a essas representações, apresentadas em palavras escritas ou faladas, permitindo que, a partir delas, construam-se discursos analisáveis.

O que esta técnica apresenta de novidade com relação às demais é a possibilidade de integrar o qualitativo e o quantitativo no termo “qualiquantitativo”. Para os autores, a pesquisa em representação necessita ser desenvolvida dialeticamente, sendo necessário manter sua forma de depoimento discursivo coletado por meio de instrumentos qualitativos (questões abertas, análise de discurso, entrevista semiestruturada) e, ao mesmo tempo, converter esses discursos em produtos quantificáveis de modo que seja possível compreender os níveis de representatividade na sociedade ou no campo analisado.

Esta técnica se aproxima das pesquisas que valorizam a diversidade ao mesmo tempo em que compreende que esta diversidade não descarta o semelhante, ao contrário, diversidade e igualdade, conflitos e consensos,

complexo e simples não são fenômenos dicotômicos, mas convivem dialeticamente em uma mesma sociedade não sendo possível imprimir rótulos definitivos. Cabe à técnica apenas um esforço exaustivo de agrupar os discursos por semelhanças e coerências, sempre, apresentando-os dentro de um determinado contexto. Em suma,

[...] o DSC, como técnica que visa a identificação e a descrição de representações sociais presentes em uma dada formação sociocultural a propósito de um determinado tema que se pesquisa, procura recuperar o semelhante e o diverso próprio das Representações Sociais (LEFEVRE ; LEFEVRE, 2012, p. 30)

Conforme apresentado na introdução desta tese, elegemos o tema da qualidade da educação escolar como foco principal deste estudo, uma vez que este vem ocupando destaque no cenário da política educacional brasileira por meio de diversos programas de avaliação externa, cuja finalidade é publicar, utilizando-se basicamente de recursos estatísticos, o nível de qualidade da escola pública nos diferentes níveis de ensino e, conseqüentemente, definir os rumos a serem tomados nas instituições escolares.

Referenciando-nos em Silva Jr. e Ferretti (2004), entendemos por instituição escolar o espaço que traz consigo características construídas historicamente que determinam seu modo de organização materializado nas práticas institucionais. Orientadas politicamente, as instituições escolares seguem estruturas normativas que legitimam seu modo de funcionamento.

Entendemos que a qualidade da educação escolar é um tema complexo e, por este motivo, torna-se impossível uma definição única do que ela realmente venha representar no universo da escola pública brasileira. Textos acadêmicos, documentos oficiais, projetos pedagógicos, propagandas televisivas e discursos informais tentam, sem sucesso, apresentar uma definição de escola de qualidade e, conseqüentemente, traçar metas para alcançá-la. Ao analisarmos esses discursos de qualidade da educação escolar, não temos o objetivo de definir um rumo para a escola, até porque, se assim nos posicionássemos, inevitavelmente, seríamos levados a lançar mão das concepções de qualidade já existentes para fundamentar nossa proposta. Acreditamos que novas concepções de escola não podem ser pensadas fora dela, mas a partir dela.

Conscientes da complexidade do tema e, ao mesmo tempo, da necessidade de estudá-lo mais profundamente, uma vez que este vem sendo um tema recorrente em todos os espaços comprometidos com a educação, realizamos um esforço significativo em converter este importante tema em um problema de pesquisa cujo resultado possa contribuir para o avanço dos estudos na área.

Qualidade é, portanto, um tema complexo e está presente nos diferentes âmbitos sociais e nas instituições. Pressupomos que esses discursos manifestam uma representação social historicamente e culturalmente localizada que acabam por construir a escola que temos. Portanto, com Lefevre e Lefevre (2012), podemos dizer que existe uma concepção de qualidade histórica e culturalmente localizada que determina os rumos da escola e o que é qualidade para ela. Esta discussão será retomada nos dois últimos capítulos.

2.3. Contribuições da Análise Institucional (AI) para o estudo da escola

A pesquisa em Educação ora apresentada problematiza as práticas formativas escolares de escolas públicas nos modos de funcionamento institucionais e no registro dos saberes pedagógicos. Pautando-nos em pesquisas que analisam as instituições como produtoras de subjetividade, em especial as pesquisas desenvolvidas por Benelli (2006; 2013), buscamos compreender os modos como vem sendo organizadas as escolas públicas brasileiras como espaço de formação dos sujeitos e as possibilidades de produção de “implicação subjetiva”, “de autonomia” e de “subjetividade singularizada”. Esses três campos de produção estão interligados, pois anseiam ao desenvolvimento da capacidade de posicionar-se ativamente diante dos conflitos e contradições vivenciadas no cotidiano de modo a permitir que os sujeitos não sejam apenas “efeitos” e “reprodutores” desses conflitos e contradições, mas possam trabalhar no sentido de sua “metabolização” e “superação”. (COSTA-ROSA, 2000 *apud* BENELLI, 2013, p.15).

Desse modo, produzimos um diagnóstico da ação pedagógica com foco nos sujeitos escolares a partir de seus discursos e de suas práticas cotidianas no interior das instituições de ensino, em que se incluem os saberes pedagógicos que norteiam essas mesmas práticas visando à constituição de

modelos formativos na contemporaneidade. Esta análise faz-se necessária neste momento em que a escola pública brasileira apresenta fortes indícios de necessidade de mudança nos moldes em que vem sendo organizada e cujos resultados estão longe de ser satisfatórios, tanto no âmbito da formação intelectual dos sujeitos quanto nos aspectos referentes ao desenvolvimento de atitudes necessárias à consolidação de uma sociedade mais justa e democrática.

A pesquisa se pauta em referenciais teórico-metodológicos que focam suas análises no estudo das práticas institucionais cotidianas e das representações sociais dos sujeitos que as engendram (BENELLI, 2013; MOSCOVICI, 2000; JODELET 1990, 2002; LEFÈVRE, 2012; ALVEZ-MAZZOTTI, 1994), cujos trabalhos voltam-se ao estudo das práticas institucionais e seu papel na produção da subjetividade.

O estudo referente à Análise Institucional (A.I), perseguindo a proposta analítica desenvolvida por Benelli (2007, p. 21), não se pauta em escolas, tendências ou linhas específicas do chamado “movimento institucionalista”¹², mas em alguns pensadores (FOUCAULT, 1979; CERTEAU, 2008), cujas obras podem ser consideradas ferramentas de auxílio ao pesquisador que pretende mergulhar nesse universo e explorá-lo sob diferentes perspectivas.

Uma das características da A.I é justamente a chamada multirreferencialidade, não como sinônimo de pluridisciplinaridade, como afirma Loureau (1993, p. 10), mas como “apelo a diferentes métodos e ao uso de certos conceitos já existentes, a fim de construir um novo campo de coerência”.

Para o autor, este apelo à multirreferencialidade se coloca como a primeira contradição da A.I, uma vez que se herda do campo acadêmico-científico uma intensa preocupação com a coerência teórica que pode se chocar com a adoção de uma postura multirreferencial por parte do pesquisador. “Por um lado, podem nos acusar de dogmatismo; por outro, podem também nos acusar, só que de ecletismo” (LOUREAU, 1993, p. 11). Diante deste impasse, optamos por contribuir com a construção de um novo campo de coerência em relação aos campos já instituídos na e pela ciência,

¹² Benelli (2007, p. 21) esclarece que a Análise Institucional não possui um significado único, mas constitui-se a partir de um conjunto de disciplinas e movimentos que ocorreram na sociedade francesa nas décadas de 1940 e 1950, em que se incluem a Análise Institucional e a Sócioanálise de René Loureau e Georges Lapassade; e a esquizoanálise de Félix Guattari e Gilles Deleuze.

recusando, por meio da proposta de multirreferencialidade, a adoção de um único ponto de vista diante das complexas e dinâmicas realidades a serem analisadas neste trabalho.

A abordagem institucional apresenta-se como um importante recurso metodológico para o entendimento do universo escolar marcado por fortes contradições, que limita a possibilidade de construção de verdades absolutas que dê conta de explicar sua dinâmica e apresentar caminhos únicos de superação dos problemas enfrentados.

Este posicionamento “multirreferencial” se justifica pelo acúmulo – ainda não suficiente, mas, certamente, considerável – de experiências em assuntos referentes à educação, resultantes dos longos anos de frequência em escolas públicas, como aluna e docente, em projetos educacionais e em grupos de estudos acadêmicos, cujos questionamentos e indagações acerca dos inúmeros desafios que se impõem à escola – desafios estes que incluem o questionamento acerca da função social da escola e seu modo de organização na atualidade – estão longe de encontrar respostas satisfatórias em teorias, não raramente, construídas fora dela.

Trata-se, portanto, de um grande desafio que pode resultar em inúmeras críticas, especialmente por parte daqueles que, sob a justificativa da “coerência teórica”, recusam-se a sair de sua zona de segurança e conforto teóricos, dificultando a exploração de caminhos que já foram descobertos, mas, devido aos inevitáveis riscos que oferecem à desestruturação dos campos de conhecimento consolidados pela ciência, caem no esquecimento apesar da possibilidade iminente de resultarem em avanços significativos para a educação escolar.

Desse modo, evitando assumir uma postura “academicista” de pesquisador, em que é comum lançar um olhar de “cima” ou de “fora” sobre o objeto analisado, procuraremos desenvolver um estudo a partir de “dentro”, com dados recolhidos por meio de observações do que ocorre no cotidiano escolar e de depoimentos daqueles que vivenciam este “dia-a-dia” e, nele, criam, recriam e reproduzem práticas que influenciam diretamente o processo de subjetivação humana e, conseqüentemente, as práticas sociais mais amplas.

Longe de ser um espaço apenas de reprodução social, a escola constitui-se também em um espaço de possibilidades. Não se trata, portanto, de um lugar pré-estabelecido, mas de um lugar que está ali, sempre pronto para ser recriado, tomando por base os saberes práticos dos sujeitos, as redes de “saberes-fazer” por eles tecidas e partilhadas (ALVES, 2001).

Nesta pesquisa, elegemos como ponto de partida as falas desses “praticantes de realidade” (CERTEAU, 2008) na tentativa de identificar, nos processos cotidianos, possibilidades de resistências em relação ao instituído, nos diferentes “espaços-tempos” existentes na escola.

Não desconsideramos a importância dos estudos que se apoiam em teorias críticas para explicar as práticas sociais, inclusive as escolares, a partir das relações de reprodução da sociedade de classes que reflete a lógica perversa do atual sistema capitalista.

Dado que esses estudos, pautados, sobretudo, nas chamadas teorias críticas de base marxista, tenham alcançado alto prestígio acadêmico durante as duas últimas décadas, chega o momento em que, apesar de sua reconhecida pertinência, começam a apontar indícios de esgotamento. Ao sobrepor os saberes ditos “autorizados” em detrimento dos “saberes locais” – nessa perspectiva, concebidos como frutos da alienação dos que “não pensam”, dos que não possuem “consciência” –, essas análises não permitem considerar as práticas cotidianas como campo de produção de saberes possíveis de se converterem em ações que promovam mudanças sociais. Não se pode, portanto, identificar resistências que não resultem de um processo precedente de “conscientização”, do nível externo para o nível interno, visando à inversão do poder da classe dominante para a classe dominada “desalienada”. A função precípua da escola, nesta perspectiva, seria justamente atuar no sentido da desalienação dos sujeitos por meio da transmissão dos saberes historicamente acumulados que, em última instância, levaria a superação das relações de classes e a consolidação de uma nova organização socioeconômica contrária ao atual sistema capitalista. (SAVIANI, 1993; DUARTE, 2007).

Para Oliveira (2011), pesquisadora brasileira conhecida por sua filiação à abordagem marxista desde a década de 1980, reconhece os limites dos referidos estudos e, em trabalhos mais recentes, chega a apontar as

consequências dos que defendem a consolidação de sistemas escolares homogêneos em um contexto de demanda pelo reconhecimento das diferenças de identidades culturais:

A perda da centralidade das classes sociais como conceito chave nessas políticas é notória. No modelo fundador dos sistemas escolares, universal, havia um saber apropriado por uma classe, ao qual todos deveriam (ou queriam) ter acesso e domínio. Tal saber, criticado como um saber de prestígio, como conhecimento ideológico que se impõe sobre os demais, foi sendo duramente criticado ao longo de décadas por diferentes matrizes. Tais críticas contribuíram para a crise de legitimidade dos sistemas escolares e da função social da escola, bem como para a identidade profissional dos docentes. (OLIVEIRA, 2011, p.29)

Consideramos que uma teoria crítica da educação pressupõe contribuir com o processo de conscientização dos sujeitos, mas em uma perspectiva dialógica em que as soluções aos problemas identificados não precedem à ação dos sujeitos, mas emergem delas.

Embora não descartemos a importância de pesquisas que propõem intervenções nas práticas escolares, acreditamos que essas intervenções devem abandonar por completo a perspectiva dogmática, substituindo-a por uma perspectiva dialógica em que as soluções aos problemas identificados não precedem à ação dos sujeitos, mas emergem a partir dela.

Entendemos que a qualidade da educação escolar é um tema complexo que vem sendo discutido por vários autores (GADOTTI, 2010; FREITAS, 2005; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2004; DEMO, 1995) sob diferentes enfoques. Conquanto se considere a relevância desses estudos, não se tomará como referência as concepções de qualidade da educação construídas, adotadas e defendidas por esses autores para orientar nossas reflexões, mas buscaremos compreender de que modo os discursos acerca da qualidade da educação escolar vêm sendo produzidos em diversos espaços (instituições escolares, acadêmicas e políticas) e disseminados no corpo social de modo a influenciar as “práticas formativas” escolares produtoras de subjetividade.

De acordo com Benelli (2013, p.18), o termo subjetividade engloba os modos históricos de ser, de pensar, de perceber e de agir do sujeito. Por sua

vez, a palavra produção remete ao seu caráter processual, histórico, social e dinâmico.

A subjetividade não está “dentro” dos indivíduos ou das pessoas, antes, ela os atravessa ou transversaliza e os constitui coletivamente, englobando materiais culturais os mais diversos: modos e formas de existência, artefatos materiais e concepções de mundo. Portanto, não se trata de adaptação, de internalização, de socialização, de assimilação ou de introjeção do ambiente sócio-histórico pelo indivíduo, como se a subjetividade fosse um espaço interior formado a partir do espaço sociocultural. Trata-se de atravessamento ou transversalização e de produção social coletiva na qual o sujeito é produto e não origem; não há interioridade que preexista aos processos que a constituem. A subjetividade é constituída através e durante uma série de processos discursivos, não discursivos e éticos.

Esta forma de compreender a subjetividade permite pensar a formação humana de um modo dinâmico e dialético, abrindo espaço para um campo de possibilidades que foge ao determinismo das análises que consideram o processo de subjetivação o resultado de um processo de adaptação à uma realidade concebida de forma estática.

Apoiando-se em Foucault (1926-1984), Benelli (2013, p. 21) problematiza a questão da subjetividade e busca compreendê-la como prática histórica analisável que constitui o sujeito. Desse modo, os processos de subjetivação podem ser mapeados por meio de um método genealógico que permite compreender as “distintas formas de ‘ser humano’, nas quais os homens foram sendo produzidos ao longo do tempo”.

Ao se adotar uma perspectiva foucaultiana de análise, conforme esclarece Veiga-Neto (2011, p. 106), o pesquisador passa a centrar sua análise em algumas questões que, seguramente, não fogem às questões que norteiam esta pesquisa, cujo objetivo é orientar a análise que se pretende realizar acerca dos discursos da qualidade da educação escolar. São elas: que visibilidade esses enunciados são capazes de ativar?; que vontade de poder está na origem de tais enunciados?; como se engendram os saberes que precisaram ser ativados para que esses enunciados fossem construídos? (VEIGA-NETO, 2011, p. 106).

O que se pretendemos ao adotar esta perspectiva de análise é, assim como Foucault, abandonar o velho costume de partir de uma metanarrativa

transcendente ao próprio discurso para compreendê-lo e assumir uma nova postura em que se busca, nos discursos coletados, encontrar o sujeito ali presente, o sujeito “não previsível”, “preconcebido”, “preexistente” e “reprodutor”, mas o sujeito “ativo”, “imprevisível” que produz e é produzido nesta rede discursiva que se dissemina no tecido social desconstruindo e construindo subjetividades.

Assim, Foucault desenvolve a sua genealogia, em que une o saber erudito e o saber das pessoas, eliminando “a tirania dos discursos englobantes com suas hierarquias e com os privilégios da vanguarda teórica” (FOUCAULT, 1979, p.171).

Em “Genealogia e Poder”, texto que registra um curso realizado no *Collège de France* em janeiro de 1976, Foucault conceitua a genealogia e nos esclarece que não se trata de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor o rigor de um conhecimento sistemático, mas:

[...] de ativar saberes locais, descontínuos, desclassificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns [...]. Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. [...] são os efeitos de poder próprios a um discurso considerado como científico que a genealogia deve combater. [...] Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (FOUCAULT, 1979, p. 171-172).

Assim, quando nos propomos a analisar a qualidade da educação escolar pela via da análise do discurso – que engloba os textos produzidos no âmbito das políticas educacionais e os textos acadêmicos – e pela via institucional – que engloba as ações e representações sociais dos sujeitos que atuam, direta e indiretamente, na escola –, assumimos uma postura teórico-metodológica genealógica.

Considerando as constatações amplamente publicadas em textos acadêmicos que analisam as políticas educacionais embasados na perspectiva

macroestrutural, procuraremos avançar em direção à abordagem microssociológica, institucional, genealógica, em que se enfatizam as relações cotidianas no espaço escolar e os discursos dos sujeitos que, na prática, vivenciam essa política produzindo saberes próprios que, ora podem agir no sentido de reforçar essa política ora podem produzir efeitos de resistência, visando ao atendimento de interesses emergentes nas relações cotidianas, em que se incluem as relações de poder.

2.4. O instituído, o instituinte e a instituição como campos de possibilidades na redefinição da qualidade da educação escolar

A escola, como conhecemos hoje, é uma invenção da Modernidade. Permeada por características comuns a todas as instituições construídas e/ou reformadas após a queda do feudalismo, a escola persegue o objetivo de agir em função do controle e da conformação social num sentido educativo. Conforme afirma Cambi (1999, p. 199), com o passar dos anos, a escola vai se tornando cada vez mais o local principal no processo de formação dos indivíduos, visando ao fortalecimento do Estado moderno e, em contrapartida, “da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)”.

Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 53) consideram esse momento histórico, em que se consolida o Estado Moderno, “a origem histórica do institucional de qualquer instituição ou organização da sociedade”. Derivada da esfera política, o “caráter institucional” da escola carrega consigo as diferentes temporalidades históricas que permitiriam atribuir a ela um caráter específico. A escola seria, portanto, uma síntese de tal momento específico da História e serviria, desde então, para orientar “os objetivos sociais historicamente produzidos para a instituição escolar, isto é, a consolidação do pacto social burguês”, conforme proposto por John Locke em meados do século XVII.

No entanto, cabe lembrar que, de modo ambíguo, o período da Modernidade projetou também uma dimensão libertadora da escola, avivando um projeto complexo, dialético e contraditório, em que se coloca um duplo desafio: o da emancipação e o de conformação.

Certamente, a escola moderna foi também outra coisa; foi igualmente uma etapa da emancipação dos indivíduos (do folclore, como viu Gramsci) e das classes sobretudo populares (elevando-as da condição de governadas à de potenciais governantes); foi um “lugar” social complexo e ambíguo, onde ideologia e crítica (cultura crítica) se enfrentam e se opõem, dando vida a processos que, sobretudo nos anos Novecentos, ampliaram sua identidade e seu projeto (pondo-a ora como escola libertadora ora como escola da conformação) (CAMBI, 1999, p. 207).

Nessa óptica, estaria aberta, desde o início, não sem restrições, a possibilidade de transformar a escola em um espaço de formação com objetivos divergentes dos propostos na esfera estatal. Ainda que o caráter institucional da escola exerça um peso significativo no delineamento de seus projetos educativos internos, há espaço para a construção de identidade específica, formada no processo de apropriação e objetivação, individual ou coletivo, e nos conflitos e contradições que, segundo Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 57), “podem ser analisados e eventualmente explicados a partir das relações que se estabelece, no âmbito da cultura institucional”.

Em perspectiva semelhante, Benelli (2013, p. 25) define as instituições como “lógicas” que servem para regular as atividades humanas, caracterizá-las e atribuir-lhes valores, no sentido de definir previamente o que lhes é permitido ou não fazer. Materializadas em “dispositivos concretos”, como as chamadas “organizações”, as instituições variam de grandes complexos burocrático-estatal (Ministérios e Secretarias de Educação) a pequenos “estabelecimentos”, dentre os quais se incluem as escolas. Compostas por um conjunto de “dispositivos técnicos” ou “equipamentos” (recursos materiais e humanos, maquinarias, arquivos, aparelhos), os estabelecimentos são organizados de diferentes formas que ajudam a definir e a compreender a função que exercem no sentido da formação da subjetividade.

Benelli (2013, p. 25-26) considera que esses elementos (instituição, organização, estabelecimento, equipamento) são dinamizados por meio da atividade coletiva microfísica dos sujeitos institucionais responsáveis por dar vida à instituição. No entanto, merece destaque a ação dos dirigentes e dos formadores que atuam nessas instituições uma vez que são eles os

“protagonistas das *práticas sociais* que podem ser verbais, não-verbais, discursivas, teóricas ou técnicas, práticas de saber, de poder e práticas de si.”.

Situando a análise no campo de possibilidades, Benelli (2013, p. 26) distingue duas dimensões das instituições: o plano “instituinte” e o plano “instituído”. O primeiro, responsável pelo surgimento das instituições, diz respeito ao processo “dinâmico, dialético e mutante” que fomenta, por meio de um conjunto de forças, a criação e manutenção das instituições como organismos vivos em constantes transformações. O instituído, por sua vez, seria o resultado material desta motivação instituinte em forma de estabelecimentos estáticos com existência programada para certo período de tempo.

A dimensão instituinte se caracterizaria por seu dinamismo ao contrário da dimensão instituída caracterizada, sobremaneira, por seu modo estático de funcionamento. Como a vida coletiva social é dinâmica e mutante, as instituições, para serem úteis, deveriam acompanhar o processo das transformações do coletivo com a finalidade de produzir instituídos apropriados aos novos estados sociais. “As instituições e organizações devem se manter em ritmo dialético permanente, colocando em movimento a dialética instituinte-instituído, para serem atuais e significativas para os coletivos sociais” (BENELLI, 2013, p. 26).

Para o autor, os conceitos de instituinte e instituído podem ainda ser substituídos pelos de “função” e “funcionamento”. O primeiro, ajustado às premissas do plano instituído, coloca as instituições a serviço “[...] das formas históricas de exploração, dominação e mistificação que se apresentam numa sociedade; ela se apresenta como o objetivo natural desejado e lógico das instituições e organizações.” (BENELLI, 2013, p. 26). O segundo se reporta à soma de processos renovadores que interpenetram o nível instituinte, atribuindo novos sentidos às práticas consolidadas. Em síntese, podemos dizer que enquanto o plano instituído e/ou de função atua no sentido de consolidar e fortalecer as práticas institucionais de dominação/conformação, características das instituições projetas pelo Estado Moderno, o processo instituinte e/ou de funcionamento atua no campo das possibilidades, permitindo imprimir novas funções às organizações, pautadas em novos objetivos que, por sua vez,

podem ser questionados e revistos conforme as diferentes realidades que se apresentam cotidianamente, num processo dialético e transformador.

Esta pesquisa, por meio dos depoimentos coletados, permite constatar a degradação da função social, historicamente, atribuída à escola pública pautada no desenvolvimento de um projeto de caráter civilizatório e modernizador. Esta constatação impulsiona pesquisas que permitem pensar a renovação nos aspectos organizacionais deste espaço que reclama por urgente transformação. No entanto, o grande desafio a ser enfrentado é justamente o de conferir o poder instituinte à escola, cujos sujeitos têm perdido cada vez mais espaço enquanto propositores para assumirem o papel de executores de políticas educacionais delineadas por órgãos externos. Neste contexto, pensar a qualidade da educação escolar requer maior atenção aos processos instituintes e às possibilidades de ação que se delineiam no interior das instituições escolares, cujas práticas podem ser direcionadas no sentido de atribuir nova função à escola, mais condizente com as necessidades da sociedade atual em que se inclui a superação das desigualdades sociais.

Em defesa desse pressuposto, Freitas (2005) serve-se de uma nova definição de qualidade da educação escolar proposta por Bondioli (2004), em que se explicitam os “descritores fundamentais da sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador”. Dessa maneira, a “qualidade negociável” é compreendida como uma “transação”, ou seja,

[...] debate “entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar de definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser”. (BONDIOLI, 2004, p. 14 *apud* FREITAS, 2005, p. 221)

Para o autor, a qualidade é definida com base em dois aspectos: a produção coletiva ou “significação compartilhada” e o “pacto” ou compromisso assumido – por meio do Projeto Político Pedagógico – pela instituição de ensino. Desse modo, a direção da instituição deve ser concebida a partir da multiplicidade de atores: da escola para seus estudantes, da escola para si mesma, da escola para os gestores do sistema escolar e dos gestores do

sistema para a escola – tudo e todos mobilizados a construir um organismo dinâmico, capaz de dialogar suas contradições e construir certos consensos provisórios quantos as suas questões fundamentais.

Ainda perseguindo a concepção do autor, podemos dizer que a qualidade não se define no âmbito externo da organização escolar, senão se delineia em seu interior por meio da ação coletiva dos sujeitos. Na escola, como na vida social em geral, o trabalho é sempre social e coletivo. Podemos afirmar que este modo de conceber a qualidade só é possível em um contexto em que se confere autonomia pedagógica às organizações escolares, o que lhes possibilita exercer um considerável grau de liberdade – sempre situada – para elaborar um projeto de acordo com sua “fisionomia educativa”, constituída ao longo de um processo de planejamento interno em que se considera o contexto, as necessidades, os limites e as virtudes próprias.

Nesta perspectiva, Freitas (2005, p. 924) comenta a intrínseca relação existente entre o processo de mudança e a “qualidade negociada”. Para ele, a mudança é uma “construção local apoiada e não uma transferência para a ‘ponta’ do sistema”, ou seja, a mudança ocorrida em vista da qualidade decorre de um processo de construção que se dá por meio da tensão entre as políticas públicas centrais – que estabelecem as necessidades gerais do sistema público de ensino – e os projetos locais com suas necessidades próprias.

Importa rememorar, com apoio dos trabalhos elaborados por Paro (1986), o papel da gestão escolar como mediadora desse processo de revalorização do papel da escola. Para o autor, a natureza de toda atividade administrativa, em que se inclui a administração escolar, é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Definida, portanto, a finalidade da escola – que seria a formação do indivíduo “para-si” – urge repensar o processo de organização do trabalho para que esta finalidade se concretize.

A explicitação mais clara possível dos objetivos por parte da Administração Escolar é uma das primeiras condições para que a escola possa caminhar na direção de uma racionalidade social. Isso implica a permanente reflexão e questionamento não apenas dos objetivos mais amplos, mas também de todas as metas intermediárias que levam a tais objetivos. Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A

atitude dos responsáveis pela Administração da Escolar não pode ser a da aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das metas em nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com os propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola (PARO, 2008, p. 153)

Pensando a gestão como mediação, a construção de fins coletivos (da escola) – que garanta a efetiva participação – implicaria, entre outros aspectos, desfocalizar a figura do diretor, retirar dele a “culpa” pelo fracasso ou êxito e centrar a gestão da escola no pensar coletivo. Desse modo, o diretor seria apenas um mediador desse processo e o conselho escolar, formado por representantes de todos os seguimentos que compõem a escola, se constituiria enquanto única instância decisória na escola além de ser o espaço real de vivência democrática.

Em termos legais, a gestão democrática da educação brasileira se consolidou a partir da Constituição Federal de 1988, quando passa a ser admitida como princípio norteador da gestão escolar. Em termos práticos, com base nesta nova prerrogativa, vários estados brasileiros passaram a adotar a eleição como forma de provimento do cargo de diretor de escola e, a partir da promulgação da LDB n. 9.394/96, as escolas instituíram os chamados conselhos escolares ou equivalentes, visando à participação de todos os seguimentos da escola – alunos, pais, funcionários, professores e gestores – nos processos de tomada de decisão.

Apesar dessas conquistas, estudos que analisam o cotidiano escolar (ABDIAN, 2010), demonstram que a vivência da gestão democrática se apresenta muito mais complexa do que o previsto em termos teóricos e constitucionais. Conforme analisa a autora, no contexto das políticas de avaliação em larga escala, este problema parece se agravar ainda mais. Este agravamento resulta da constante pressão dos governos sobre as escolas, visando ao alcance de metas educacionais traduzidas nos chamados Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Diante deste quadro, observamos intensa proliferação de cursos de formação continuada nos moldes gerencialistas oferecidos a diretores de escola – sejam eles eleitos, concursados ou indicados – visando ao alcance das metas de aprendizagem,

não raramente, delineadas e impostas do âmbito externo para o interno sem a necessária preocupação com os determinantes econômicos, sociais, geográficos e culturais que imprimem realidades adversas nas escolas públicas brasileiras.

Esta constatação faz emergir uma nova preocupação no campo dos estudos em gestão democrática da escola pública, uma vez que esta se apresenta como um processo complexo que não se resume à mera garantia da participação. A serviço dos fins educacionais, em que se inclui a formação integral do sujeito (política, intelectual, ética e profissional), a escola necessita conhecer “por quem, como e para quê são construídos os fins educacionais, a serviço de quem estão, de modo que possa identificar seus limites e suas reais possibilidades de ação.” (ABDIAN, 2010, p. 43).

Tal conhecimento partiria de um processo de formação que se colocasse na contramão dessas políticas regulatórias, permitindo aos sujeitos agir em prol dos objetivos educacionais delineados no âmbito da escola, tomando como referência as necessidades e as particularidades locais, não raramente desconsideradas nos textos legais.

Assim, abrir-se-iam as chances de a escola propor novos projetos que serviriam de contraproposta aos modelos formativos materializado nos currículos oficiais ainda pautados em modelos tradicionais de ensino que pouco contribuem para a formação do sujeito crítico, participativo e propositor.

Torna-se, portanto, imprescindível que façamos uma análise deste espaço, no sentido de compreender as relações que ali se estabelecem – influenciadas por um conjunto de fatores – e as possibilidades de sua revisão que permitam a saída de sua atual condição de reprodutora para uma nova condição de agente/produtora de práticas fundadas em interesses divergentes daqueles que a ela são impostos.

2.5. Recursos teórico-técnicos da análise institucional

Segundo Benelli (2013, p.27), toda pesquisa inserida no nível institucional requer a delimitação de um “campo de análise” com o objetivo de compreender seu funcionamento e seus efeitos. Feita a delimitação deste campo, em alguns casos, requer-se a delimitação de um “campo de

intervenção que indica o espaço delimitado para planejar estratégias, logísticas, táticas, técnicas para operar sobre esse âmbito e transformá-lo realmente, concretamente.”.

Realizada esta delimitação, inicia-se um processo de análise de intervenção institucional que, segundo o autor, requer alguns cuidados. O primeiro respeita à necessária realização de um processo rigoroso de autoanálise por parte da “organização analisante” de modo que esta possa avaliar como está sendo produzida a oferta de seus “trabalhos de intervenção analítica.” (BENELLI, 2013, p. 28). Durante o desenvolvimento da análise, a “organização analisante” e a “organização analisada” imbricam-se de modo a produzir uma “nova organização” que, para o autor, é o verdadeiro “objeto de análise”. A este respeito, tece importante argumento:

[...] é fundamental superar a posição clássica da objetividade científica de fugir da dicotomia sujeito *versus* objeto. A equipe de análise institucional não é o grupo dos *experts* que sabem e têm poder. Tampouco a organização-cliente é objeto inerte, passivo, ignorante e esvaziado de saber e poder. Juntos, na intersecção, ambos devem empreender a tarefa de entender a nova instituição que produziram. (BENELLI, 2013, p. 29).

No caso dos estabelecimentos escolares em que se realizaram as análises que serão apresentadas nesta pesquisa, não havia uma demanda formalizada, no entanto, nos diversos cursos de formação oferecidos pela universidade, tanto os sujeitos escolares quanto os pesquisadores expressavam a urgente necessidade de articulação entre os saberes acadêmicos – produzidos nos grupos de estudos e pesquisas – e os saberes cotidianos – produzidos nas práticas escolares – de modo a abrir caminhos para a superação dos enormes desafios a serem enfrentados nas escolas públicas.

Cabe ressaltar que esta demanda, no campo em que situam os estabelecimentos de ensino que serão objetos de nossa análise, é bastante recente devido à forte resistência dos sujeitos escolares em abrir as portas de suas escolas permitindo a entrada de pesquisadores. Em nosso grupo de estudos e pesquisas – CEPAE –, há tempos, vimos nos deparando com a imensa dificuldade de desenvolver um trabalho integrado entre a universidade e as escolas. Foram anos de tentativa de aproximação, especialmente com as

escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino, muitas vezes, sem sucesso. As justificativas, particularmente por parte dos gestores, seguiam a mesma lógica do argumento proferido por Benelli (2013), ou seja, não havia interesse em receber os “experts” acadêmicos, cuja real intenção era o de coletar dados de pesquisa visando denunciar ou confirmar as mazelas da escola pública, sem nenhum interesse real de intervenção ou, ao menos, de impelir a reflexões que permitissem visualizar possibilidades de mudanças a serem empreendidas, num esforço sempre coletivo, no interior dos estabelecimentos analisados.

Em recente depoimento proferido pela coordenadora do CEPAE, esta realidade pode ser melhor compreendida:

Sempre houve um bloqueio da rede. Acredito que as primeiras relações deram-se com minha pesquisa de pós doutorado, quando fui à Secretaria Municipal de Educação pedir autorização do supervisor para a coleta de dados. Fui respaldada pelo aceite e indicação dele nas quatro escolas pesquisadas e as diretoras se interessaram muito por causa da comparação que me propus a realizar entre as escolas do sul do país e as de Marília. Ainda neste momento, houve muita reclamação da não devolutiva para as escolas e também de a universidade apenas usar a escola para coleta de dados. No entanto, neste momento, comecei um diálogo com as diretoras no sentido de elas me indicarem o que achavam interessante a universidade oferecer. Todas, melhor, especificamente três delas, falaram sobre momentos de estudo, pois não havia nada de oferta para os gestores, apenas para os professores. Disse a elas que não abandonaria a ideia, mas que isto demandaria tempo. Em seguida, engatamos o projeto observatório, quando iniciamos a tentativa de formação continuada. A secretária autorizou, com as gestoras das escolas pertencentes à pesquisa e elas solicitaram ampliação. Como esta demanda ocorreu no momento de campanha política e troca de prefeito, demos uma parada para esperar o que aconteceria... Houve uma denúncia contra a secretária e ela ficou meio “guardada”. Fiz uma solicitação, mas ela achou prudente esperarmos. Com a troca de secretária, tivemos a troca do pessoal de assessoria na secretaria e foram convidadas para compor esta assessoria exatamente aquelas diretoras. Soma-se a isto o fato de a nova secretária ter feito mestrado e doutorado na UNESP. Dois meses após esta mudança na Secretaria, fui convidada a ministrar o curso de formação continuada, denominado de “Escola de gestores”, para todas as diretoras, inclusive das escolas de educação infantil. Nunca fomos tão bem recebidos na rede. As portas estão “super” abertas, mas ainda temos o desafio de darmos retorno de nossas análises, mesmo que elas doam no pessoal. (COORDENADORA DO SUBPROJETO OBSERVATÓRIO)

Diante deste favorável momento que se vivencia, foram propostas novas pesquisas, em que se insere este estudo, visando maior aproximação entre a “organização analisante” e a “organização analisada”. Por se tratar de um processo ainda incipiente, os resultados desta aproximação não poderão ser apresentados, senão parcialmente. Isto não invalida o empreendimento deste estudo em que se persegue o objetivo de compreender as práticas escolares e sua interferência na produção da subjetividade humana, sobremaneira, a partir das representações sociais acerca da qualidade da educação escolar norteadora dessas práticas, em que se incluem os discursos nos documentos que norteiam as políticas públicas educacionais, proferidos no âmbito das organizações oficiais e que se materializam no interior das escolas.

Interessa saber, por meio da observação sistemática e de entrevistas com os sujeitos que compõem as instituições escolares, como se estruturam os modos de funcionamento dessas instituições na atualidade e em que medida elas permanecem alicerçadas nas mesmas bases que a instituíram desde a ascensão da chamada sociedade moderna, período em que se tornaram responsáveis pela produção de corpos adestrados, com lugares demarcados de modo que qualquer desvio pudesse ser facilmente identificado e corrigido, visando à manutenção das estruturas em que se sustenta a sociedade capitalista, basicamente, pautadas em três elementos fundamentais: a sujeição, a exploração e a disciplina.

Perseguindo este objetivo, entre outros que foram apresentados no capítulo anterior, acrescem-se as seguintes indagações: no contexto da gestão democrática, em que medida as escolas possuem autonomia, interesse e capacidade para delinear objetivos educacionais acordados com novas concepções acerca do que venha a ser uma educação de qualidade?

Construído este quadro, será possível identificar os elementos que fragilizam a escola – tornando-a reprodutora de práticas conservadoras, autoritárias e disciplinadoras – e os elementos que a potencializam convertendo-a em um campo de resistência e possibilidades em que se delineiam objetivos educacionais que se integrem ao interesse público geral e ao interesse local de onde emergem as reais condições de concretização de todo projeto educativo.

CAPÍTULO III – O DISCURSO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresentaremos as concepções e o tratamento do tema da qualidade da educação nas políticas públicas educacionais com ênfase nas duas últimas décadas (1990-2010). Tomamos como referência análises já realizadas na área (HOJAS 2013; OLIVEIRA, 2001; FONSECA, 2009; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005), pois elas não podem ser desconsideradas, e o estudo de dois autores (GAULEJAC, 2007; BUENO, 2003) que analisam o discurso da qualidade no atual contexto e seu impacto nas organizações. No exercício analítico deste conjunto de material, conferimos atenção aos documentos produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) – que, atualmente, ocupa lugar de destaque na produção e aperfeiçoamento de instrumentos que avaliam a qualidade da educação no Brasil.

O objetivo foi realizar levantamento dos estudos que trabalham com o tema da qualidade na educação na política educacional brasileira para compreendermos como este discurso vem sendo produzido nos documentos que norteiam a política dos governos de modo que possamos, nos capítulos posteriores, mapear os pontos convergentes e divergentes em relação àqueles produzidos no âmbito acadêmico e nos discursos dos diferentes integrantes que compõem o espaço escolar.

Os trabalhos lidos apresentam certo consenso em demarcar as décadas de 1980 e 1990 como períodos em que a qualidade da educação escolar passa a ocupar o centro nas discussões realizadas no âmbito das políticas educacionais.

Conforme analisam Oliveira e Araújo (2005, p. 6), até a década de 1980, a discussão em torno do tema da qualidade da educação esteve fortemente relacionada à ampliação do acesso à escola como direito público subjetivo a ser garantido pelo Estado, conforme assinala a Constituição Federal de 1988 ancorada no princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos. Embora seja possível considerar esta prerrogativa uma conquista para toda a sociedade brasileira, a ampliação do acesso à escola, inevitavelmente, desencadeou a preocupação com a dimensão qualitativa, uma vez que não

basta colocar todos os cidadãos nos bancos escolares, antes, faz-se necessário pensar em que condições (estruturais e pedagógicas) esses estudantes permanecerão e que resultados esta nova realidade produzirá do ponto de vista social e econômico.

Considerando o caráter polissêmico do termo qualidade, os autores citados anteriormente chamam a atenção para três significados distintos construídos historicamente na educação brasileira: “garantia de acesso”, “controle do fluxo escolar” e “controle do desempenho mediante testes em larga escala”.

O primeiro significado remete à relação entre educação de qualidade e acesso escolar construída, sobremaneira, no início do século XX quando o acesso à escola era um privilégio das classes mais favorecidas economicamente e a taxa de analfabetismo atingia mais de 60% da população brasileira. Neste período de restrito acesso à escola, uma educação de qualidade passava, prioritariamente, pela democratização do ensino motivada, entre outros aspectos, pelo crescimento do mercado interno e pela expansão industrial pós-crise de 1929.

Destaca-se neste contexto o movimento escolanovista brasileiro marcado pela ampla defesa da aplicação de novos métodos de ensino em contraposição aos métodos de ensino tradicionais, como meio de superar as desigualdades dentro do espaço escolar e garantir uma educação de qualidade para todos. Por se tratar de um período ainda incipiente em termos de universalização do acesso à escola, as ideias propagadas pelo movimento relacionadas à inovação no modo de organização do espaço escolar, sobremaneira, na relação didático-pedagógica, foram importantes em termos de avanço no campo do saber educacional brasileiro, no entanto, em termos práticos – que, entre outros aspectos, envolveriam estrutura adequada, formação docente, alto investimento etc. –, não se identificou qualquer mudança significativa que permitisse romper com os modos tradicionais de ensino predominantes. Não aprofundaremos a discussão acerca dos ideais propagados pelo movimento escolanovista no Brasil, com seus limites e contribuições. Contudo, importa destacar que se tratou de um movimento com forte influência na política educacional brasileira, uma vez que seus representantes defenderam fortemente a implementação de uma educação

obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado e direito de todos que resultaram em importantes reformas de ensino¹³ em diversos estados brasileiros, todas com o objetivo comum de garantir a universalização da alfabetização e recuperar o atraso brasileiro no campo educacional. Foi este o período conhecido como “o período do entusiasmo da educação” e/ou do “otimismo pedagógico”, cujas expectativas ainda se encontram distantes de seu processo de concretização.

As mudanças propagadas pelas reformas deste período, que se estenderam às décadas seguintes (1940-1950), resultaram na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961 e nos primeiros planos educacionais em que se destaca o Plano Trienal de 1963-1965. Resultante da política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, o plano consolidou o vínculo entre educação e economia¹⁴, sendo a primeira considerada um instrumento fundamental na preparação de pessoas qualificadas para o exercício do trabalho e, conseqüentemente, o progresso econômico. O trecho a seguir permite identificar este pressuposto:

Em face da realidade apresentada, o programa que adiante se propõe de expansão e aperfeiçoamento dos serviços escolares brasileiros é, apesar de possíveis aparências em contrário, o mais modesto que se poderia organizar, em face do grave retardamento em que nos achamos com relação ao desenvolvimento dos recursos humanos da sociedade brasileira. A muito custo chegamos, afinal, à compreensão de que a escola não é apenas o feliz coroamento ornamental de uma sociedade, mas a sua instituição básica, a mantenedora da sua cultura e a promotora de sua dinâmica de desenvolvimento.

Se a respectiva cultura entrar em fase de transformação, em virtude de mudança de estrutura e de condições de trabalho da sociedade, como é o caso do Brasil, a contingência de transformar a escola e expandi-la para atender às novas necessidades da sociedade em mudança faz-se verdadeiramente a própria condição de sua sobrevivência (BRASIL, 1963, p. 13).

¹³ Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928).

¹⁴ A vinculação educação-economia resultou do movimento internacional liderado pela Organização dos Estados Americanos na década de 1950, cuja recomendação era a urgente incorporação da educação nos planos econômicos dos países em desenvolvimento e o esforço para o alcance de metas decenais para a educação da América Latina estabelecidas nas várias conferências que ocorreram no período de 1956 a 1963. (FONSECA, 2009, p. 158)

A LDB de 1961 e o Plano Trienal de 1963 expressaram a forte preocupação com a expansão do acesso ao ensino público, apesar de não mencionarem diretamente o tema da qualidade da educação, uma vez que esta não se colocava como questão emergencial.

Nos governos militares que se estenderam das décadas de 1960 e 1980, novas reformas e ações foram empreendidas no sentido de superarem os *deficits* educacionais acumulados nas décadas anteriores. Fonseca (2009) destaca a Reforma nº 666.269/70 como marco das reformas administrativas desencadeadas neste período e aponta as seguintes características deste documento:

[...] ênfase aos aspectos organizacionais (meios) e não a aspectos substantivos ou finalísticos da educação; organização das ações por projetos prioritários e campanhas de caráter transitório; criação de grupos tarefas para gerir ações transitórias e descentralizadas; participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras), no processo de modernização administrativa, entre elas a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), que já cooperava com o ministério desde a década de 1960 (FONSECA, 2009, p. 159).

Os estudos da autora apontam que o conjunto de ações desencadeado na década de 1970 buscou iniciar um sistema homogêneo de educação, ao mesmo tempo descentralizado e controlador, “para os quais se exigia a preparação de *agentes eficientes e eficazes*” que assegurassem “a coesão entre as ações e o controle do Estado” (FONSECA, 2009, p. 160-161, destaques da autora). Com relação à qualidade educacional, esta se definia

[...] pelo objetivo de ‘formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação’. Para tanto, o ‘saber que a escola democrática transmitirá terá de ser um saber das coisas e não um saber sobre as coisas, com que se contenta a escola tradicional’ (Brasil/ MEC, 1971, p. 15-16). Com essa proposta, o I Plano Setorial consolidou as teorizações do capital humano e do enfoque de mão de obra como bases doutrinárias para a educação brasileira (FONSECA, 2009, p. 161).

Para que se efetivasse o modelo de formação preconizado, o Plano manteve os objetivos de adequar os conteúdos, os métodos e as técnicas de

ensino às necessidades regionais e locais – da “clientela”; adequar os resultados do sistema educacional aos requerimentos da estrutura ocupacional; incrementar a oferta de ensino, na modalidade escolar e não escolar; treinar docentes *in loco*; elaborar modelos de objetivos de ensino; treinar pessoal, visando à modificação da conduta funcional dos trabalhadores (BRASIL/MEC, 1975).

Conquanto a década de 1980 tenha sido marcada pelo processo de redemocratização do país e o aumento da participação de diversas entidades acadêmicas e representativas nos processos de elaboração das políticas educacionais, Fonseca (2009) observa uma continuidade na busca pela concretização dos objetivos elencados nos planos anteriores, especialmente, no que respeita à ampliação do acesso à escola que veio se consolidando como um primeiro indicador de qualidade da educação e, ainda hoje, está presente nos planos educacionais dos governos.

O avanço em termos de ampliação do acesso à escola teve como consequência a emergência de novos obstáculos relacionados à permanência dos alunos na escola e o prosseguimento dos estudos. Assim, a qualidade passa a ser indicada também pela média do “fluxo escolar” que, de acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 10), chega à década de 1980 com resultados poucos satisfatórios devido ao alto índice de reprovação.

Assim, adentramos à década de 1990 com o desafio de regularizar o fluxo no ensino fundamental por meio da intensificação de programas de aceleração da aprendizagem, da organização da escolarização em ciclos, da progressão continuada, da política de avaliação do desempenho escolar e do aperfeiçoamento da gestão escolar e de sistemas. Os autores citados anteriormente alertam que as políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incidem sobre os índices de produtividade dos sistemas, mas, por outro lado, geram a necessidade de criar meios mais eficientes e complexos de aferir a qualidade do ensino¹⁵.

¹⁵ As possibilidades de aceleração da aprendizagem, de organização escolar por ciclos e de progressão parcial aqui mencionadas encontram respaldo nos Artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A respeito do impacto desses programas no espaço escolar, temos interessantes estudos, entre eles, a tese de doutorado de Débora Cristina Jeffrey (2006) que analisa a implementação do regime de progressão no estado de São Paulo. Para maior compreensão desse contexto, podem também ser citados trabalhos que analisam outras medidas que culminaram em processos que não podem ser desconsiderados,

No âmbito desta mesma problemática, Oliveira (2001) afirma que os problemas de evasão, repetência e baixo desempenho escolar passam então a ser identificados como problemas decorrentes da ineficiência da gestão educacional, que inclui três pontos fundamentais: financiamento, avaliação e gestão escolar.

O primeiro se sustenta na definição e garantia de um padrão mínimo de insumos para as escolas públicas, por meio do estabelecimento de um valor *per capita* mínimo para cada aluno em todo o país. Esta proposta, posteriormente, contemplada nas políticas de financiamento da educação¹⁶, viabilizou-se nos projetos de descentralização da gestão educacional que incentivou a aceleração do processo de municipalização e, conseqüentemente, a criação de sistemas próprios de educação em estados e municípios, de modo que estes arcassem com os custos educacionais, especialmente, na educação básica, com foco no ensino fundamental, contando com a complementação de recursos vindos da União nos casos emergenciais.

Para Pinto (2007), a política de financiamento baseada em fundos apresenta avanços significativos no que diz respeito à transferência de recursos para a educação básica que resultou na clara expansão de sua oferta. Apesar deste importante progresso, ainda estamos longe de alcançar um valor por aluno que, de fato, garanta um ensino de qualidade.

Embora se trate de um tema merecedor de maior atenção, há uma série de trabalhos que discute o assunto de forma bastante aprofundada, permitindo dispensar maiores explicações (LIMA; DINONET, 2006; BREMAEKER, 2007, PINTO, 2007). Todavia, interessa-nos destacar que a política de financiamento delineada a partir da década de 1990 resultou no acirramento dos debates em torno da necessidade de ampliar os recursos para a educação e de desenvolver, ao mesmo tempo, a chamada política de responsabilização, via mecanismos de avaliação em larga escala, cujo objetivo é verificar em que medida as ações empreendidas pelos governos estariam surtindo efeito na

como o processo de descentralização, de flexibilização e de garantia de autonomia aos entes federados e aos sistemas municipais. (SOUZA; FARIA, 2004; ROSAR, 1997; OLIVEIRA, 1997)

¹⁶ FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

inovação das estratégias de gestão escolar, visando à aprendizagem dos alunos.

Estudos que descrevem e analisam as políticas educacionais da década de 1990 aos dias atuais esclarecem a forte relação existente entre as políticas de avaliação em larga escala e os acordos realizados entre o Brasil e os organismos multilaterais¹⁷. Acreditamos não ser necessário descrever, detalhadamente, todo o processo histórico que colocou a política de avaliação no patamar em que ela se encontra atualmente. No entanto, uma vez que os resultados da avaliação em larga escala vêm se constituindo como principal referência para a qualidade da educação no Brasil, torna-se imprescindível trazer elementos que permitam compreender as bases que sustentam esta política e o impacto que ela vem gerando na gestão dos sistemas de ensino e no espaço escolar.

3.1. A política de responsabilização via avaliação em larga escala

Na década de 1990, motivados pela reestruturação do sistema econômico mundial, vários países ao redor do mundo passaram a realizar reformas educacionais, entre eles o Brasil. Neste contexto, o Estado substituiu o modelo de administração burocrática pelo modelo gerencialista, dando corpo a uma série de projetos difundida em âmbito nacional para ser executada por dezenas de estados e milhares de municípios em todo o país. (BRASIL, 1995).

Na esfera educacional, propôs-se um conjunto de reformas que incluíram a elaboração de documentos, diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares, projetos de elaboração de materiais didáticos, projetos e programas de financiamento, projetos e programas de ampliação de parcerias público/privado, entre outras medidas em que se destaca o aumento da eficiência da gestão institucional – via programas de formação continuada – açulada por um rigoroso processo de avaliação externa, cujos resultados,

¹⁷ UNESCO - Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura; OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico; BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; FMI - Fundo Monetário Internacional.

constituídos, sobretudo, pelo nível de desempenho dos alunos em testes de língua portuguesa e matemática, passaram a compor o nível de qualidade do ensino.

No bojo das reformas supracitadas conferimos destaque à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, por ser ela considerada o marco inicial do processo de implementação da política de avaliação em larga escala no país.

No artigo 9º (inciso VI), a LDBEN transfere para a União a função de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, visando à “definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. No artigo 87 (§ 3º, inciso IV), a lei dispõe que o Distrito Federal, os Estados e Municípios e, supletivamente, a União devem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Estas prerrogativas demonstram o esforço de fortalecimento de um Sistema Nacional de Avaliação que permita visualizar o contexto educacional do país e a sua qualidade. Entretanto, é importante destacar que, na LDBEN, não encontramos uma definição clara de ensino de qualidade que vem a ser mencionada apenas no artigo 4º quando trata do dever do Estado de garantir “padrões mínimos de qualidade” na educação pública, definidos como “a variedade e a quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Concomitante a este processo de reformas, como resultado de uma ampla mobilização envolvendo entidades representativas¹⁸ e membros dos governos, estimulou-se a elaboração do Plano Nacional de Educação (2001) que uniu diversas propostas discutidas em fóruns nacionais e influenciou a elaboração de planos estaduais e municipais para guiar ações de longo prazo por meio das chamadas metas educacionais.

Dando continuidade às exigências que já vinham sendo realizadas desde a década de 1930, o Plano não abandonou o foco na universalização da educação básica (com ênfase no ensino fundamental), mas, por meio da

¹⁸ Com destaque para a União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e o Conselho de Secretários de Estado de Educação (CONSED).

formulação de políticas de financiamento, como o FUNDEF e o FUNDESCOLA¹⁹, este último, oriundo de acordos de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, estabeleceu estreita relação entre gestão escolar – entendida como adequação dos insumos escolares aos fins educacionais estabelecidos por metas externas – e a qualidade de ensino. (OLIVEIRA, FONSECA, TOSHI, 2005)

Em consonância com estas propostas, foram desenvolvidos, em âmbito nacional, outros programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando a articular os recursos investidos ao alcance de metas firmadas em planos institucionais que, em tese, garantiriam um padrão mínimo de qualidade às escolas públicas.

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB se constitui a partir da combinação de dois fatores referentes à qualidade da educação: indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar e indicadores de desempenho em exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e a Prova Brasil²⁰, realizados a cada dois anos ao final de determinada etapa da educação básica.

Calculado em valores de 0 a 10, a meta definida pelo MEC para o Brasil é a de atingir, em 2021, a média 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, que equivale à média dos países desenvolvidos. De acordo com os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o IDEB nacional alcançou 5,0, ultrapassando a meta de 2011 (4,6) e também a proposta para 2013 (4,9). Diante deste quadro, a grande questão é compreender o que esses índices representam e em que medida eles indicam reais avanços na educação brasileira, considerando-se os anseios

¹⁹ Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

²⁰ A Prova Brasil e o SAEB são avaliações em larga escala aplicadas aos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio, envolvendo testes de Língua Portuguesa, Matemática e questionários socioeconômicos.

sociais presentes em diversos espaços de discussão (universidade, escola, secretarias, ministérios e movimentos sociais).

Um exemplo a respeito da fragilidade presente na produção desses índices é destacado por Paz (2013) em sua recente pesquisa de mestrado que analisa a dinâmica interna da gestão municipal e escolar de uma escola que alcançou o maior índice do Estado de São Paulo (8,6) em 2007. A pesquisa constatou que os índices nem sempre refletem o resultado do trabalho empreendido pelas escolas, ao contrário, são produzidos por diferentes vias que podem incluir desde os excessivos treinos dos alunos para responderem questões elaboradas nos moldes das avaliações externas até a manipulação de dados visando ao atendimento de interesses nem sempre ancorados em objetivos educacionais. No caso da escola analisada pelo autor, o índice publicado resultou de uma compensação concedida à escola pelo MEC após um grave erro cometido durante o preenchimento do Senso Escolar de 2005, em que o índice da escola foi rebaixado para 2,6. Com a compensação, em 2007, o índice da escola se elevou e gerou grande visibilidade ao trabalho da gestão (municipal e escolar) reconhecido por meio de troféus, anúncios em jornais e faixas de congratulações por uma pontuação que jamais se sustentaria se levada em consideração a realidade escolar.

Embora esta seja apenas uma escola no universo de escolas públicas que compõem o sistema educacional brasileiro, o que chama a atenção é a iminente possibilidade de esses dados serem produzidos por outras vias que não as desejadas, apenas para demonstrar, por meio de instrumentos estatísticos, um falso avanço na qualidade educacional construído a partir da fabricação de dados que, entre outras consequências, acaba por produzir *rankings* interescolares que geram competitividade, responsabilização e relações esquizofrênicas²¹ entre os indivíduos que passam a alimentar um desejo desenfreado de alcance de resultados ainda que estes não produzam retorno imediato do ponto de vista do progresso material e profissional,

²¹ Empréstimo-se este termo da Psiquiatria apenas em nível de comparação entre a esquizofrenia – caracterizada pela perda do contato com a realidade em que a pessoa pode desenvolver delírios persecutórios – e a busca inconsciente por resultados sem que haja qualquer mecanismo aparente de punição no caso destes não serem alcançados pelo indivíduo. (FALKAI, et, al. 2006).

conforme pregam os princípios meritocráticos desenvolvidos nos modelos de gestão que seguem à lógica empresarial da Qualidade Total ²².

As críticas contundentes a esses instrumentos de avaliação recaem, principalmente, sobre o fato de desconsiderarem as adversidades que afetam os sistemas de ensino brasileiros e apresentarem possibilidades iminentes de conversão de indicadores quantitativos em dispositivos de controle das ações apreendidas dentro das escolas.

Ao tentar compreender as causas que levam os indivíduos a aderirem a este “culto da qualidade” nas organizações, Gaulejac (2007) apresenta alguns pressupostos componentes da ideologia gerencialista desenvolvida, sobremaneira, no decorrer nos anos 1990, em que idealizações humanas, como “o desejo de progredir”, são utilizadas como estratégia para a manipulação dos indivíduos visando ao alcance de metas. Para o autor, a canalização desses ideais, no sentido de transformá-los em motivações internas para o aumento da produtividade, só é possível porque as pessoas envolvidas nesse processo não têm clareza a respeito daquilo que elas realmente desejam alcançar. Trata-se, portanto, de desenvolver e produzir conceitos difusos referentes à qualidade almejada pela organização que se propagam por todo o espaço formando um discurso circular que se entrecruzam e dão a ilusão de serem termos evidentes formando o que o autor denomina de “equação mágica”: “qualidade = excelência = desempenho = comprometimento = satisfação das necessidades = responsabilização = reconhecimento = qualidade...” (GAULEJAC, 2007, p. 82).

Nesses termos, a polissemia que envolve a concepção de qualidade torna-se favorável à organização que se assume como sua produtora. O discurso a respeito da qualidade, conquanto seja um discurso destituído de clareza, coerência e objetividade, tem o poder de motivar os indivíduos à busca incessante pelo aperfeiçoamento do próprio trabalho e ao alcance de metas produzidas que, quando alcançadas, são rapidamente substituídas por novas metas num processo que gira apenas em torno de si mesmo. Desse modo, os termos que definem a qualidade nessas avaliações de controle de desempenho

²² O Gerenciamento da Qualidade Total (*Total Quality Management – TQM*) é um conceito de controle que atribui às pessoas, e não somente aos gerentes e dirigentes, a responsabilidade pelo alcance de padrões de qualidade.

são termos marcados pela falsa evidência e portadores de múltiplas significações.

Eles apresentam uma representação positivista da organização que causa a erosão das contradições, dos conflitos e da complexidade. Eles se apresentam como “objetivos” e neutros ao englobar em uma construção abstrata as oposições de interesse, as diferenças de pontos de vista sobre as finalidades, as diferenças entre o prescrito e o real. Não se trata, portanto, de um discurso construído a partir de hipóteses que são colocadas em discussão, de métodos que permitem validar ou invalidar as formulações propostas, mas de um discurso operatório, cujo objetivo é melhorar os resultados [...] (GAULEJAC, 2007, p. 90-91).

Construído a partir de um modelo ideal, o sentido do trabalho se distancia da realidade concreta e passa a ser orientado por indicadores preestabelecidos que normalizam as ações dentro da escola. Esta adesão voluntária a ideais impostos para a escola resulta de estratégias governamentais que incluem processos de formação continuada para gestores e coordenadores escolares subsidiados por cartilhas carregadas de discursos sentimentalistas que levam os membros das instituições escolares a assumirem um compromisso individual, quase missionário, na busca por uma educação de qualidade. Esta estratégia pode ser percebida em pequeno trecho retirado do INDIQUE²³, um amplo material desenvolvido recentemente sob coordenação da Ação Educativa em parceria com o UNICEF, PNUD, INEP e a Secretaria da Educação Básica/ MEC, com o objetivo de subsidiar processos de avaliação institucional realizados por toda a comunidade escolar, cujo objetivo é identificar e discutir resultados coletados por meio de respostas a itens que indicam como a escola se encontra em termos de qualidade.

Com um bom conjunto de indicadores, tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilitam

²³ Conquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 mencione a necessidade empreender esforços visando instituir os chamados Padrões Mínimos de Qualidade, até o momento, não foi homologado o documento de referência – Parecer CNE/CEB nº 8/2010 – que visa facilitar sua aplicação. Entretanto, no Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, o governo brasileiro assume o compromisso de instituir, no prazo máximo de dois anos após a data de aprovação do Plano, os Parâmetros Mínimos de Qualidade. Diante deste impasse, elencamos como objeto de análise os Indicadores de Qualidade na Educação (INDIQUE – Ação Educativa/ UNICEF/ MEC/ INEP), por ser este o material de referência de maior acesso e menção nos discursos da política educacional atual.

identificar o que vai bem e o que vai mal no contexto escolar, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esta luta é de responsabilidade de toda a comunidade: pais, mães, professores, diretores, alunos, funcionários, conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, de toda pessoa ou instituição que se relaciona com a escola e se mobiliza por sua qualidade. Educação é um assunto de interesse público. Por isso, pretendemos que a aplicação deste instrumental envolva todos esses atores, incluindo as crianças das séries iniciais do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2013, p. 6)

Conforme discute Abdian (2011, p. 3), em breve texto produzido no âmbito do Observatório da Educação em que se localiza esta pesquisa, ao assumir essas estratégias de controle de desempenho por meio de variáveis quantitativas – como é o caso do IDEB –, as políticas buscam também meios de produzir as chamadas variáveis qualitativas no que se refere à apreensão de “indicadores de qualidade da escola” e não apenas de “indicadores de desempenho de alunos e/ou de sistemas”. No caso do INDIQUE, essas variáveis são produzidas e elencadas em sete dimensões constituídas por um conjunto de indicadores a serem observados pelas escolas:

Quadro 1: As dimensões do INDIQUE: conteúdos e significações. Fonte: (*Indicadores de Qualidade na Educação*. INDIQUE. SÃO PAULO, 2013).

Dimensões	Conteúdos/ Significações	Indicadores
Dimensão 1 – Ambiente Educativo	No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, a negociação, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.	1. Amizade e Solidariedade 2. Respeito ao outro 3. Alegria 4. Combate à discriminação 5. Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola 6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes
Dimensão 2 – Prática Pedagógica e Avaliação	Por meio de uma ação planejada e refletida do professor no dia a dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e	1. Projeto político-pedagógico definido e conhecido por todos 2. Planejamento 3. Contextualização 4. Prática pedagógica inclusiva

	adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir essa meta, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivá-los em suas potencialidades. Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante. É exatamente isso que os autores desse material propõem: apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo em prol da melhoria da qualidade da escola.	5. Formas variadas e transparentes de avaliação 6. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos
Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita	A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever. Em sua proposta pedagógica, a escola precisa estabelecer claramente o que os alunos devem aprender em cada etapa, até a conclusão do ensino fundamental. Dessa forma, todos os professores podem coordenar seus esforços para conseguir os melhores resultados. Esse compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe de gestão escolar, formada pela direção e pela	1. Orientações para a alfabetização inicial implementadas 2. Existência de práticas alfabetizadoras na escola 3. Atenção ao processo de alfabetização de cada criança 4. Ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do ensino fundamental 5. Acesso e bom aproveitamento da biblioteca, salas de leitura e sala de aula, dos equipamentos de informática e da internet 6. Existência de ações integradas entre toda a escola e a rede de ensino para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita

	coordenação pedagógica ou supervisão de ensino. Tal equipe deve ajudar os professores em seu trabalho, além de avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes, inclusive comparando os resultados de sua escola com os resultados das escolas do entorno, do município ou Estado, bem como promover o diálogo com as famílias sobre o desenvolvimento de seus filhos em relação à leitura e à escrita. Os gestores da escola e os professores podem orientar os pais sobre como ajudar seus filhos nesse desenvolvimento, e o Conselho Escolar pode ser um bom aliado nesse sentido.	
Dimensão 4 – Gestão Escolar Democrática	Algumas características da gestão escolar democrática são a do compartilhamento de decisões e informações, a preocupação com a qualidade da educação e com a relação custo-benefício e a transparência (capacidade de deixar claro para a comunidade como são usados os recursos da escola, inclusive os financeiros). Os conselhos escolares, como mecanismos de participação da comunidade, já estão presentes em muitas escolas do país. A função dos conselhos é a de orientar, opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola (como participar da construção do projeto político-pedagógico e dos planejamentos anuais, além de avaliar os resultados da administração e ajudar a buscar meios de solucionar os	1. Informação democratizada 2. Conselhos escolares atuantes 3. Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral 4. Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino 5. Participação na gestão financeira da escola

	problemas administrativos e pedagógicos, decidir sobre os investimentos prioritários). Uma taxa de reprovação alta indica que a maior parte dos alunos não está aprendendo o que se espera – isso indica a necessidade de se repensar o que a escola está fazendo, como ela está atuando. Essas elevadas taxas de evasão, abandono e reprovação devem levar à reflexão e à mudança no modo de condução do processo educativo da escola. Para saber se as taxas são altas, a comunidade pode comparar seus dados com a média do país, do Estado e do município. Mas é bom lembrar que o Brasil tem tido péssimos indicadores educacionais nas últimas décadas. Nós não podemos nos acomodar e aceitar esse fato. Não podemos deixar uma criança passar mais de quatro anos numa escola e, ao final, não ter aprendido sequer a ler e escrever. Isso não é natural. A responsabilidade é de todos!	
Dimensão 5 – Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola	Cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tamanha responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta formação continuada aos profissionais e também outras	1. Formação inicial e continuada 2. Suficiência e estabilidade da equipe escolar 3. Assiduidade da equipe escolar

	condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, salários condizentes com a importância do trabalho etc.	
Dimensão 6 – Acesso e Permanência dos Alunos na Escola	Um dos principais desafios atuais de nossas escolas é fazer com que crianças e adolescentes nelas permaneçam e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada, e que jovens e adultos também tenham os seus direitos educativos atendidos. Será que sabemos quais são os alunos que, na nossa escola, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem? Sabemos quais são aqueles que mais faltam na escola? Onde vivem e como vivem? Quais são as dificuldades que eles demonstram? E quanto aos que abandonaram ou se evadiram? Sabemos do motivo? O que estão fazendo? Estamos nos esforçando em trazê-los de volta para a escola? Temos tratado essa situação com o cuidado e o carinho que ela merece? Ao responder a essas e outras perguntas relativas a esta dimensão, a comunidade escolar poderá discutir formas de a escola oferecer boas oportunidades de aprendizagem a todos os	1. Atenção especial aos alunos que faltam 2. Preocupação com o abandono e a evasão 3. Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem

	cidadãos.	
Dimensão 7 – Ambiente Físico e Escolar	Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral.	Indicar se os seguintes ambientes são em número suficiente, são de qualidade, no sentido de estarem adequados ao uso, são bem aproveitados. 1. Instalações Físicas 2. Mobiliários 3. Recursos didático-pedagógicos 4. Limpeza e aparência 5. Alimentação

De acordo com o documento, cada um dos indicadores apresentados é avaliado por meio de questões a serem respondidas coletivamente de modo a identificar o nível de qualidade da escola (bom, médio ou ruim), conforme quadro disponível no APÊNDICE S1.

Notamos que o maior objetivo desses indicadores é permitir que a própria escola, por meio de processo de autoavaliação, identifique os principais problemas que afetam a qualidade do serviço prestado e empreenda ações que permitam superar os problemas visando a alcançar a qualidade desejada. Este processo, de acordo com o próprio documento, torna-se mais significativo quando a escola, apoiando-se nos resultados da avaliação institucional – via material do INDIQUE – e nos resultados das avaliações externas – via IDEB/ Censo Escolar/ Prova Brasil –, elabora um Plano de Ação para “enfrentar cada um dos problemas em ordem de prioridade”, definir os passos para a efetivação dessas ações, elencar seus responsáveis e estabelecer os prazos possíveis para cada uma delas. Com a clara intenção de subsidiar a escola, o documento apresenta ainda diversos modelos de trabalhos que, em tese, facilitariam o trabalho da equipe escolar na elaboração dos planos e estratégias para a melhoria de cada um dos indicadores.

A partir de 2013, esses indicadores passaram também a servir de apoio na elaboração do diagnóstico da situação educacional dos estados e

municípios e na elaboração coletiva dos chamados Planos de Educação que estabelecem as metas visando à garantia do direito à educação de qualidade em todo o país.

De acordo com dados disponíveis no *site* “De olho nos Planos”²⁴, cerca de 30% dos municípios e 60% dos estados brasileiros não possuem Planos de Educação considerados, atualmente, instrumentos fundamentais da política pública educacional por garantir a continuidade das ações empreendidas pelos governos e facilitar o controle social das metas estabelecidas. Para incentivar a elaboração dos Planos, o *site* disponibiliza para *download* uma série de materiais – entre eles o “Guia uso dos INDÍQUES na construção e revisão de Planos de Educação” – que servem de apoio aos gestores escolares nesse processo.

A leitura dessas propostas permite identificar a clara distribuição de responsabilidades pela melhoria da qualidade da educação escolar no país. No entanto, ao olhar de perto a realidade das escolas públicas brasileiras, fica a impressão de que a responsabilidade das instâncias governamentais se limita à elaboração de abundantes materiais de bases, desenvolvidos com apoio de diversas organizações – governamentais, civis e empresariais –, que servem para orientar as práticas institucionais no sentido de alcance de um padrão de qualidade da educação escolar, cabendo à escola empreender todos os esforços possíveis na busca por meios que permitam o alcance dos melhores resultados. Não é de se estranhar, por exemplo, a clara relação entre os indicadores e os itens a serem observados no Censo Escolar²⁵ que, junto às avaliações de desempenho (Saeb e Prova Brasil), compõem as médias que avaliam o nível de desenvolvimento das escolas, municípios e estados em termos de qualidade.

Vemos, portanto, que os indicadores de qualidade descritos anteriormente desdobram-se em diversas políticas educacionais de

²⁴ <http://www.deolhonosplanos.org.br>. Último acesso em 28 de abril de 2014.

²⁵ O documento do Censo versa, sobremaneira, os aspectos referentes à caracterização e à infraestrutura das escolas que incluem, entre outros aspectos, a quantidade e disponibilidade de recursos materiais e humanos, a organização e aparência do espaço escolar, a organização das diversas atividades, a qualidade da merenda escolar, a divisão de salas de acordo com as atividades a serem desenvolvidas, a participação nos projetos e programas desenvolvidos por diversas entidades governamentais e não governamentais etc.. Elementos estes que compõem as várias Dimensões do INDÍQUE, em especial, as Dimensões 4 e 7.

implementação e controle de metas a serem observadas por toda a comunidade escolar, cujo fim último é elevar o nível da educação permitindo que o Brasil cumpra com as metas fixadas no “Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’”²⁶ e alcance, em 2021, a média 6,0, aproximando-se da média dos países desenvolvidos aferidas e divulgadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A concepção de qualidade assinalada nos diversos documentos que compõem esta ampla e complexa “política de metas” não pode, portanto, ser compreendida sem antes identificar quem foram os seus artífices e quais as bases que sustentam todo esse sistema.

3.2. A relação entre o PISA e os Indicadores de Qualidade da Educação

Ao colocar o termo “PISA” no campo de busca por artigos científicos e proceder à leitura dos resumos, percebe-se certo consenso com relação ao tratamento deste tema. A maioria dos estudos se assenta em uma análise crítica do Programa concebido como mais um – talvez o mais importante e reconhecido – dentre os diversos mecanismos de regulação que vem sendo utilizados pelos elaboradores e executores de políticas educacionais ao redor do mundo. Isto se deve ao contexto de emergência do PISA marcado pelo surgimento de uma economia baseada no conhecimento e na criação de novos valores, novas competências e habilidades a serem desenvolvidos pelas instituições escolares mantidas pelo poder público/estatal.

Com relação ao tratamento do tema da chamada “pedagogia das competências” há, pelo menos, duas vertentes que merecem ser aqui mencionadas por carregarem diferentes dimensões a respeito da função da escola na sociedade atual. A primeira delas, que poderemos denominar de vertente crítica, é representada por autores cujos trabalhos procuram situar historicamente a introdução da ideia de competências nos documentos norteadores das políticas educacionais, sobretudo, àquelas voltadas à revisão curricular. O estudo de Ramos (2001) se destaca dentre o acervo de

²⁶ Fazemos referência ao Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007 que “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. (BRASIL, 2007)

pesquisas pertencentes a esta perspectiva que compreende a emergência da pedagogia das competências como reflexo dos diversos mecanismos de reprodução das relações capitalistas de produção, cuja finalidade é dotar a classe trabalhadora de conhecimentos e habilidades necessários à adaptação frente às constantes mudanças no mundo do trabalho, resultantes do acelerado avanço tecnológico e econômico do mundo contemporâneo.

Sustentada na segunda vertente, que alguns autores (DUARTE, 2001, RAMOS, 2001; FACCI, 2011) denominam de teorias construtivistas e/ou pós-críticas, a pedagogia das competências emerge da denúncia das fragilidades e limitações dos métodos tradicionais de ensino focados na memorização e a reprodução dos conteúdos escolares. Aos representantes desta abordagem²⁷, diante dos grandes desafios a que somos expostos no mundo do trabalho e nas relações sociais, faz-se necessário pensar em que medida esses conteúdos auxiliam os indivíduos na resolução dos problemas da vida prática e nas situações reais de trabalho. Os métodos que se ancoram nesta abordagem colocam os conteúdos a serviço dos próprios indivíduos, como ferramentas que os auxiliam no fazer cotidiano.

O PISA busca avaliar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Desde a primeira aplicação do PISA no Brasil, tem-se utilizado o termo "letramento", já há muito adotado no contexto educacional brasileiro, para traduzir o inglês "*literacy*" ("literacia", em Portugal), que indica a capacidade de ir além da simples aquisição de conhecimentos, demonstrando competência para aplicar esses conhecimentos em situações do dia-a-dia. Ou seja, o PISA procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. (BRASÍLIA, 2008, p. 33).

Para Ramos (2001), esta abordagem se assenta em uma concepção natural-funcionalista de homem e, conseqüentemente, em uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento cuja relevância é medida a partir de seu grau de aplicabilidade em contextos diversificados.

Esta relativização dos conhecimentos resulta no compromisso da escola em desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, conforme

²⁷ Conferimos destaque às seguintes obras: PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999; ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

se escreve no célebre relatório coordenado por Jacques Delors, em 1996, e apresentado à UNESCO sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”:

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho na medida em que este se torna menos rotineiro. A educação primária pode ser considerada bem-sucedida se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo da vida, no trabalho e também fora dele. (DELORS, p. 93, 2003)

Para Duarte (2001, p. 38), o problema desta capacidade criativa de “aprender a aprender”, subjacente das pedagogias ativas/construtivistas, reside na ausência de qualquer possibilidade de transformações radicais da sociedade atual. Ao contrário, segundo o autor, esta criatividade não tem outro objetivo senão “a capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”.

É também neste contexto de emergência das pedagogias ativas – em termos cronológicos situado na década de 1990 – que se assiste à relativização do papel do Estado nos processos de planejamento e execução das ações políticas que passam a incluir diferentes atores e instâncias também interessadas na melhoria dos serviços públicos, dentre eles, o da educação.

Conforme analisam Costa e Afonso (2009, p. 1040), diante dessas circunstâncias, a OCDE assume o papel principal no desenvolvimento de estratégias de governança que forçam os governos de todo o mundo a assumirem novas concepções de educação e, a partir delas, prestarem contas dos níveis de conhecimentos, competências e habilidades apresentados por alunos matriculados em seus respectivos sistemas de ensino.

Embora seja uma organização criada para intervir na política econômica, desde a década de 1950, a OCDE vem realizando intervenções na política educacional. De acordo com Carvalho (2009, p. 1015), essas intervenções passaram da elaboração de instrumentos de apoio aos Estados em seus projetos de expansão de sistemas para a elaboração de instrumentos de monitoramento da qualidade e da eficácia desses sistemas na fabricação de forças de trabalho que respondam às necessidades do mercado.

E é a partir de uma visão que equaciona o campo educacional como parte de uma “sociedade baseada no conhecimento” que a OCDE se propõe – com o PISA – a diagnosticar e promover o desenvolvimento de competências dos escolares, pensando na sua “plena inserção” nesse espaço social imaginado. (CARVALHO, 2009, p. 1015)

Os conhecimentos a serem priorizados nas escolas são utilizados como referência ao alcance de metas de aprendizagem a serem averiguadas em forma de testes padronizados e cujos resultados são expostos permitindo, por meio de análises comparativas, conhecer a realidade escolar dos países em escala mundial.

Em investigações realizadas por pesquisadores portugueses (COSTA; AFONSO, 2009; CARVALHO, 2009) partícipes do Projeto *Knowandpol*, cujo objetivo foi analisar a construção do PISA a nível supranacional e as relações que o programa estabelece entre conhecimento e políticas públicas, considerou-se que o PISA configura um instrumento de regulação baseado no conhecimento e apresenta uma lógica discursiva legitimadora viabilizada por quatro dimensões que “lhe conferem força, científica e política, e que contribuem para a sua afirmação e penetração, nos diversos países”. São elas: “credibilidade”, “maleabilidade”, “relevância simbólica” e “pertinência”. (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1043).

A “credibilidade” se assenta no reconhecimento científico da OCDE conquistado por sua capacidade e *expertise* em realizar estudos comparativos com rigor e objetividade e publicar os resultados em meios acessíveis de modo que sejam imediatamente refletidos nas políticas locais. Conta, portanto, com adesão e apoio de investigadores e atores políticos com habilidade inquestionável no que se refere à produção de documentos de referência ajustáveis a seus interesses, convertendo-os em conhecimentos e discursos facilmente apropriados e reproduzidos por agentes políticos em contextos diversificados.

Daí decorre a sua “maleabilidade”, uma vez que se sustenta em argumentos livres de “pontos de vista políticos e de circunstâncias particulares capaz de produzir conhecimento para todos, a partir de estudos empíricos fundados em saberes sobre os quais existe um relativo consenso científico.” (CARVALHO, 2009, p.1019)

Outro ponto identificado pelos autores, que permite colocar o PISA em um patamar de altíssima relevância social, é a possibilidade de produzir dados presentes nos relatórios por meio da elaboração de *rankings* em que se evidenciam as classificações “boas” (desejáveis) e “más” (indesejáveis) dos países, dificultando um olhar mais apurado aos dados que buscam relacionar os resultados às suas causas.

A estratégia dos *rankings* recai na “relevância simbólica” desses resultados associada à “necessidade de visibilidade e integração na arena da política internacional”, como é o caso do Brasil e de diversos países que se colocam no patamar dos chamados países emergentes.

O último aspecto que contribui para a relevância do PISA diz respeito à sua “pertinência” que, de acordo com os autores, pode ser explicada a partir de quatro designações: “o despertar de consciências”; “a narrativa da modernização”; “a mudança para a comparação/ as áreas de avaliação”; e “as variáveis contextuais” (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1047).

A primeira designação está relacionada à capacidade do PISA em oferecer diagnósticos que servem de alerta, um “despertar de consciência” favorável aos processos de tomada de decisões e de reordenamento das políticas educacionais em curso resultantes da imediata reação dos agentes públicos frente aos possíveis sinais de queda no desempenho dos alunos nos testes escolares.

Mobilizado em textos legislativos, na imprensa e nos discursos dos actores governamentais, os dados apontam para um novo tipo de influência, que se apresenta sob a forma de variáveis, dados e recomendações, para reequacionar a educação e intervir na agenda e no debate público sobre educação. (COSTA; AFONSO, 2009, p. 1047).

As recomendações mencionadas acima se ancoram em “narrativas de modernização” que reforçam a relação entre aquisição de conhecimento/competências e aprimoramento do capital humano, visando à prosperidade dos países em termos econômicos. Esta relação, denominada de “economia do conhecimento”, recai sobre a necessidade de desenvolver estratégias que permitam transformar a escola em um espaço que reflita a

dinâmica do mercado, estimulando a criatividade, a capacidade de gestão dos conflitos, a competitividade, a constante busca por novos conhecimentos etc..

Outra dimensão que vem reforçar a pertinência do PISA é a “mudança para a comparação”. Nesta dimensão, o programa avalia, em termos comparativos, a qualidade das aprendizagens em áreas específicas, motivando os países avaliados a reverem seus programas de ensino para alcançarem melhor posição nos *rankings*. Trata-se, portanto, de um valor menos real e mais simbólico do que de fato significa uma educação de qualidade. Qualidade, nesses termos, restringe-se ao alcance de bons resultados nos testes que avaliam o desempenho dos alunos em campos bastante específicos: leitura; raciocínio lógico-matemático; e ciências.

Embora sejam comuns as críticas com relação à superestimação dos resultados em detrimento da compreensão de suas causas, é necessário lembrar que, nas chamadas “variáveis contextuais”, o PISA procura estabelecer relação entre esses resultados e o contexto socioeconômico, permitindo uma revisão ainda mais ampla nas políticas educacionais que acaba ultrapassando os limites do campo pedagógico/escolar e adentrando no campo das chamadas políticas sociais no sentido de incentivar a adoção de mecanismos que garantam a permanência dos alunos nas escolas e em espaços diversificados de formação oferecidos via projetos e programas sociais resultantes de parcerias interinstitucionais. Esta variável reforça o discurso do compromisso coletivo pela educação, fortemente proferido pelos governos, ao mesmo tempo em que estabelece os valores a serem promovidos nos diversos espaços educacionais legitimados nos chamados indicadores de qualidade apresentados em escalas de prioridades contextualizadas que, em última análise, convergem a um mesmo objetivo não importando o caminho a ser perseguido, mas o resultado a ser alcançado.

3.3. Os Indicadores da Qualidade na Educação no contexto do PISA

Elaborado por membros dos países-membros da OCDE, o PISA é uma avaliação internacional realizada com alunos em processo final de escolarização com o objetivo de aferir habilidades e conhecimentos

considerados necessários à participação dos indivíduos nas atividades consideradas indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social.

Desde sua elaboração, em 1997, aos dias atuais, os dados publicados pelo PISA vêm sendo utilizados como ferramenta estratégica na orientação de políticas públicas educacionais em todo o mundo.

Neste contexto, quando o Brasil já vinha produzindo ferramentas próprias para avaliar o nível de desempenho escolar dos alunos nos diferentes sistemas educacionais²⁸, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) assume a responsabilidade de implementar o PISA no país, sob a justificativa de agregar à sua política mais um instrumento de avaliação que permitisse comparar o nível da qualidade da educação brasileira com relação aos demais países.

Esta participação do Brasil no Pisa ocorre dentro da perspectiva de se obter informações que possam situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, em nível nacional e internacional. Podemos ainda, a partir da análise dos dados coletados, fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira. As análises procurarão identificar os determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas. Juntamente com outros dados já produzidos no Brasil, essas análises poderão permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, poderão permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (BRASÍLIA, 2011, p. 9)

Se analisarmos, comparativamente, as perspectivas que norteiam o PISA daquelas presentes no SAEB – principal programa de avaliação da educação no Brasil –, observamos semelhanças significativas concernentes à própria concepção de qualidade da educação.

Ambos os sistemas de avaliação buscam oferecer dados pertinentes que auxiliem os governos na revisão e no reajuste de suas políticas educacionais

²⁸ De acordo com dados do INEP, “a primeira aplicação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993”.

frente às necessidades sociais e econômicas. Para isso, tomam como referência indicadores de qualidade que procuram impor um modelo escolar “ideal”. Conquanto esses indicadores não correspondam à realidade objetiva, são eles portadores de regras, normas, valores e procedimentos que buscam “dar estabilidade e previsibilidade à ação coletiva e individual no universo educativo”. (CARVALHO, 2009, p. 1017)

Trata-se do que podemos denominar de “tecnologia política” utilizada na fabricação de pessoas para uma sociedade imaginada (OZGA, GREK, 2007; GREK, 2009 *apud* CARVALHO, 2009, p.1018). No caso dos sistemas de avaliação, esta tecnologia utiliza como dispositivos indicadores capazes de se adequarem a diferentes realidades e de produzirem modos de organização escolar imprescindíveis ao alcance da eficácia dos sistemas de ensino medida pela capacidade de competirem entre si.

Mais do que produzir dados a respeito da realidade escolar dos sistemas de ensino, as avaliações incentivam a competitividade pela via da comparação que, conforme nos esclarece Carvalho (2009, p. 1029), serve tanto para produzir expectativas comuns – via indicadores – quanto para reforçar a responsabilidade de cada sistema frente à produção de seus resultados.

Para ilustrar o resultado que esses programas e sistemas de avaliação vêm produzindo em âmbito mundial, consideramos pertinente citar aqui trecho da recente carta escrita por um grupo formado por oitenta e três pesquisadores reconhecidos mundialmente, entre eles Peter McLaren, Stephen J. Ball e Henry Giroux, publicada no *The Guardian* e dirigida ao diretor da OCDE, Dr. Andreas Schleicher.

Nós escrevemos a você, no exercício do cargo de diretor do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Em seu 13º ano, o PISA é conhecido em todo o mundo como um instrumento para classificar os países membros e não membros da OCDE (mais 60 na última contagem) por meio de uma medida de desempenho acadêmico de estudantes de 15 anos de idade em matemática, ciência e leitura. Administrado a cada três anos, os resultados do PISA são ansiosamente aguardados pelos governos, ministros da educação e os conselhos editoriais de jornais, e são citados com autoridade em inúmeros relatórios de políticas. Eles começaram a influenciar profundamente as práticas educativas em muitos países. Como resultado do Pisa, os países estão revendo seus sistemas de ensino, na esperança

de melhorar seus *rankings*. A falta de progresso no Pisa levou a declarações de crise e de "choque do Pisa" em muitos países, seguidos de pedidos de demissões e reformas de longo alcance de acordo com os preceitos Pisa. Estamos francamente preocupados com as consequências negativas dos rankings do PISA²⁹.

Das consequências apontadas na carta, destacamos as seguintes:

- a) Aumento da dependência de medidas quantitativas;
- b) Incentivo a correções de curto prazo que resultam em recorrentes mudanças nos sistemas de ensino por meio de políticas intervencionistas que não respeitam o tempo necessário aos processos de transformação das práticas educacionais;
- c) Desvio da atenção dos objetivos educacionais não mensuráveis como se estes não fizessem parte da educação;
- d) Foco na função econômica da educação e sua função de instrumentalizar os indivíduos para a atuação no mercado de trabalho;
- e) Ausência de mecanismos de participação democrática no processo de tomada de decisão sobre a educação;
- f) Adoção de parcerias público-privadas com fins lucrativos legitimados no oferecimento de serviços educacionais que auxiliem os sistemas na elevação de seus posicionamentos nos *rankings*;
- g) Empobrecimento das salas de aulas, com aulas comerciais e prontas que esbarram na autonomia pedagógica dos professores, elevando o nível de estresse nas escolas, colocando em risco o bem-estar desses profissionais e de seus alunos.³⁰

Todas essas consequências são reiteradas nas entrevistas realizadas por membros pertencentes ao CEPAE com profissionais da educação que exercem diferentes funções em escolas públicas brasileiras. Como estas entrevistas serão objeto de análise nos próximos capítulos, não nos aprofundaremos nesta discussão neste momento. No entanto, queremos, por

²⁹ Disponível em: <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>. Último acesso em: 04/09/2014.

³⁰ Texto adaptado do blog "Avaliação Educacional" do professor Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP). Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2014/05/13/pisa-pesquisadores-ao-redor-do-mundo-reagem/>. Último acesso em 28 de maio de 2014.

meio da síntese do conteúdo da referida carta, esclarecer que o mal-estar causado por esses mecanismos de regulação não se restringe a uma realidade local, tampouco se configura como caso isolado.

Finalizada a exposição do contexto de emergência da política de avaliação em larga escala, passemos à problematização do conteúdo dos indicadores de qualidade e os pressupostos nele subjacentes.

3.4. Problematizando as dimensões que configuram os Indicadores de Qualidade

As dimensões que configuram os chamados Indicadores de Qualidade na Educação não podem ser compreendidas sem que consideremos o contexto de emergência das políticas de regulação situado no próprio contexto do neoliberalismo. Desse modo, a análise que nos propomos realizar acerca deste tema tomará como referência estudos que buscam compreender a educação – e, de modo especial, a sua gestão – como organização pública/estatal cuja estrutura se assenta nos princípios norteadores da política econômica em todo o mundo.

Nas duas últimas décadas, a exemplo das sociedades mais desenvolvidas economicamente, o Brasil vem realizando mudanças significativas em suas organizações públicas. Ball (2011, p. 22) situa essas mudanças como parte de um processo mais amplo de transformação em que o discurso fordista de produtividade e planejamento, baseado no autoritarismo, no controle excessivo e na rigidez, passa a ser substituído por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista articulado às políticas ideológicas neoliberais.

Esta retórica vem acompanhada da utilização de novas tecnologias de controle centradas no discurso da excelência, da efetividade e da qualidade favorável à construção de uma nova cultura organizacional que o autor denomina de “novo gerencialismo”.

Tomando este último primeiramente: onde o neotaylorismo (antigo gerencialismo) focaliza a intensificação dos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco

produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Contra isso, é postulado que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com “qualidade” e pelo esforço em busca da “excelência”. (BALL, 2011, p. 22).

Esta abordagem, para Ball (2011), prevê importantes transformações nos modos de agir e pensar dos gestores. Estes, por sua vez, passam a assumir uma nova postura dentro das instituições impedindo que se transpareçam suas funções de mando e de controle que passam a ser camufladas nas estratégias de liderança que procuram desenvolver o que o autor denomina de “nova economia moral”. Trata-se de uma estratégia em que os gestores combinam “práticas multidisciplinares” que objetivam desenvolver nos indivíduos a autovigilância e o autocontrole pela via do discurso da autonomia e do compromisso coletivo.

Conscientes de que cada organização escolar possui realidades, estruturas e culturas diferenciadas, os órgãos centrais definem as metas e os objetivos educacionais ao mesmo tempo em que abrem espaço para que cada organização, utilizando de sua autonomia e determinação, construa seu próprio caminho rumo ao alcance daquilo que está sendo proposto.

Esta lógica corresponde às técnicas regulatórias empregadas nos Programas de Avaliação de Desempenho que apresentamos anteriormente. Neste caso, as metas definidas carregam uma concepção de qualidade da educação escolar que não podemos deixar de considerar: uma boa escola é aquela capaz de desenvolver as competências e habilidades necessárias à fabricação de um sujeito criativo, polivalente, autônomo e, principalmente, flexível para que possa se adaptar às constantes modificações dos perfis profissionais que demanda o mercado de trabalho.

Atingir estes objetivos educacionais, entretanto, exige mudanças significativas na gestão e na organização do espaço escolar. Educar, neste novo contexto, não se restringe à transmissão dos conteúdos das disciplinas tradicionais, mais do que isto educar requer fazer da escola um espaço dinâmico que reflita os modos de organização dos espaços onde esses indivíduos atuarão após a finalização de seu processo formativo.

Gerir a escola, nesta óptica, é uma tarefa coletiva que demanda sintonia com os anseios e demandas desta sociedade e requer a constante busca por consensos alcançáveis pela via da harmonia e da cooperação social com vistas a um objetivo comum: o crescimento econômico.

Esta integração escola/economia presente nos documentos norteadores da política educacional, de acordo com Bueno (2003, p. 167), pressupõe certo otimismo com relação à adesão incondicional a este projeto de sociedade por parte dos agentes escolares e da rejeição de qualquer possibilidade de resistência desses mesmos agentes frente a esta estrutura de poder.

Decorrente deste otimismo, os indicadores de qualidade incentivam gestores a se esforçarem na construção de um ambiente escolar mais humanizado que preze pela harmonia, pela solidariedade, pela alegria, pela amizade, pelo respeito, entre outros valores que recairiam no reforço do bem-estar dos profissionais de modo que estes possam se empenhar na produção das metas educacionais. Estes valores podem ser observados na descrição dos pressupostos norteadores da Dimensão nº 1 do material do INDIQUE.

Quadro 2: Dimensões do INDIQUE

Dimensões	Indicadores de Qualidade	Questões referentes aos Indicadores de Qualidade
	1. Amizade e Solidariedade	1.1. Pessoas disponíveis na escola para conversar com alguém (professor, funcionário ou aluno) que chega na escola com algum problema pessoal; 1.2. Ambiente favorável à amizade entre todos; 1.3. Uso de redes sociais virtuais para fortalecer os laços de amizades entre todos.
	2. Alegria	2.1. Alunos que gostam de frequentar a escola; 2.2. Pessoas que gostam do trabalho que desenvolvem; 2.3. Promoção de festas e eventos com a participação de pais, alunos, professores e funcionários.

1. Ambiente Educativo		
	3. Respeito ao outro	3.1. Alunos que tratam bem e respeitam os professores e os funcionários da escola; 3.2. Professores que tratam bem, são respeitosos e afetuosos com os alunos; 3.3. Respeito e bom tratamento entre Professores, diretores e funcionários; 3.4. Respeito e valorização das pessoas que trabalham na escola por parte dos pais; 3.5. Os pais são sempre atendidos com atenção e respeito na escola.
	4. Combate à discriminação	4.1. Na escola, todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando se são negros, brancos, amarelos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais, bissexuais etc.; 4.2. Quando os alunos têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias, tais como promover brincadeiras ou usar apelidos que humilham seus colegas, é realizada uma conversa em sala de aula ou em outro espaço da escola para que não aconteça mais; 4.3. A discriminação (atos preconceituosos contra pessoas com deficiência, povos indígenas, mulheres, negros, homossexuais e outros) é assunto abordado durante as aulas como algo que causa sofrimento, prejudica as relações entre as pessoas e é crime.
		5.1. As regras de convivência adotadas pela escola são claras, conhecidas e respeitadas por toda a comunidade escolar; 5.2. Os alunos participam da elaboração das regras de convivência na escola; 5.3. As regras estabelecem direitos e deveres para todos (alunos, professores, diretor, demais profissionais da escola, pais e mães);

	5. Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola	5.4. As consequências para aqueles que não cumprem as regras são aplicadas a todos, independentemente se se trata de alunos, professores, diretor ou demais profissionais da escola; 5.5. Os profissionais da escola (diretor, professores etc.) procuram resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar, tais como brigas, discussões, entre outros, com base no diálogo e na negociação; 5.6. Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e negociar.
	6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes	6.1. Alunos, professores, diretor, demais profissionais, pais, mães ou responsáveis conhecem o ECA; 6.2. O ECA é seguido pela escola e nas salas de aula; 6.3. Os pais de crianças que não têm registro de nascimento recebem orientação na escola sobre a importância, a gratuidade e a forma de se obter esse documento; 6.4. A escola conhece quais comportamentos ou sinais que uma criança vítima de trabalho infantil e/ou abusos físicos ou sexuais pode vir a manifestar; 6.5. A escola conhece e segue as orientações da cartilha Frequência Escolar no Âmbito do Programa Bolsa Família que o MEC elaborou e distribuiu para todas as secretarias de educação visando apoiar o encaminhamento das crianças vítimas do trabalho infantil ou de outras situações de privação de seus direitos.

Observamos aqui o reforço das relações interpessoais como mecanismo de manutenção da ordem estabelecida e de reforço da identidade entre o particular e o universal. Este modo de gerir se baseia em uma concepção sistêmica e funcionalista de organização em que os conflitos são vistos como

desvios a serem corrigidos por meio de instrumentos eficientes de gestão que levem à integração de todos. (ALONSO, 1976).

A qualidade apresentada nesta dimensão baseia-se em uma filosofia que Bueno (2003, p. 92) denomina de filosofia holística. Referenciando-se em Capra (1982), o autor explica esta filosofia como portadora de discursos humanitários que pregam a união e a harmonia visando suavizar os conflitos, as enfermidades e qualquer outro dano que, porventura, venha afetar a desejada estabilidade na vida dos seres humanos do mundo ocidental. Ao questionar a primazia da racionalidade geradora de certa insensibilidade frente aos problemas sociais produzidos pelo próprio sistema capitalista neoliberal (impactos ambientais, doenças, desigualdade, crimes etc.), a filosofia holística procura retomar a ideia de totalidade sugerindo a integração entre os seres humanos e a revisão de práticas individualistas e competitivas que impedem a valorização do outro. Incorporado ao discurso da qualidade no interior das organizações, o holismo passa a ser uma estratégia para estabelecer graus mínimos de tolerância e garantir a perfeita integração nas relações de trabalho.

Atribuir à busca pela qualidade tons holistas significa não apenas suavizar a dinâmica capitalista pelo recurso a uma suposta sabedoria oriental, mas também ocultar o conflito entre capital e trabalho. [...] Trata-se, em termos místicos, da valorização do *yin*, ou em termos científicos do resgate das habilidades sensíveis do lado direito do cérebro. Sob quaisquer desses enfoques, o pressuposto central consiste na comunhão entre indivíduo e civilização, da identidade entre particular e universal. (BUENO, 2003, p. 94; 97).

Nas demais dimensões dos indicadores de qualidade educacionais, esta visão é reforçada e a ela somam-se os discursos da participação e da superação das relações autoritárias na sala de aula e nas atividades administrativas via gestão democrática.

A leitura do material³¹ faz transparecer uma falsa ideia de que o alcance da qualidade escolar dependeria, sobretudo, do esforço coletivo e da superação das relações conflituosas por meio da busca pela harmonia conquistada pela via do diálogo, da participação, da cooperação e do compromisso de todos, especialmente dos responsáveis pela gestão da escola,

³¹ O material completo encontra-se disponível para leitura no APÊNDICE S1 na página 257.

para com a consolidação de um modelo escolar que atenda aos quesitos que compõem os instrumentos das avaliações externas.

Nesta lógica, os conflitos existentes no interior do espaço escolar, vistos como prejudiciais ao seu funcionamento, seriam superados desde que empreendidas técnicas de gestão eficientes e integradoras. A escola é incitada a se organizar de modo que todos assumam responsabilidades no processo de escolarização. A escola é um grande time e os resultados da aprendizagem dos alunos dependem da capacidade do líder institucional em captar os esforços de todos os seus membros e treiná-los via cursos de formação continuada:

Dessa forma, os obstáculos à qualidade no interior da organização escolar requerem ações corretivas para as quais professores e funcionários devem ser adequadamente treinados. Deve prevalecer a adequação dos objetivos individuais aos da organização. [...] Somente podem ser aceitos como educadores aqueles que internalizarem a lógica do capital, aderindo à paranoia e ao perfeccionismo como padrões de uma personalidade ajustada ao futuro. (BUENO, 2003, p. 176; 177).

Outro pressuposto presente nas dimensões diz respeito ao uso das tecnologias e à inovação da prática pedagógica como forma de reforçar o caráter instrumental da educação. Adequar o ensino às necessidades e anseios dos alunos, valorizar os ritmos próprios de aprendizagem, desde que desenvolvam suas competências no tempo pré-definido, estimular o diálogo e o afeto com vistas ao aprimoramento da intersubjetividade, são estratégias de internalização de valores apropriados à formação do homem da atualidade.

Ainda que, na prática, essas proposições estejam longe de se tornarem efetivas, nas representações sociais dos profissionais que atuam diretamente no espaço escolar, elas se fazem presentes. Ao questionarmos esses profissionais a respeito do que pensam ser uma educação/escola de qualidade, percebemos a imediata associação entre seus discursos e aqueles explicitados nos indicadores que aqui procuramos problematizar. Embora a ação desses mesmos sujeitos demonstre a dificuldade na concretização dessas propostas, há, sem dúvida, um discurso a respeito da qualidade que se apresenta como discurso autorizado, dificultando a construção de objetivos educacionais que

caminhem em outra direção até mesmo contrária a esta que aqui apresentamos.

No próximo capítulo, procederemos à análise dos discursos acadêmicos a respeito da qualidade. Adiantamos que esta análise fez-se necessária quando, no momento do levantamento e leitura de trabalhos referentes ao tema, curiosamente, percebemos que muitas das concepções de qualidade não se distanciam daquelas produzidas nos textos da política educacional, sobretudo nas que estão presentes no material do INDIQUE.

Esses dados podem revelar dois movimentos: a busca da “cientificidade” e da “legitimidade” que leva à apropriação, por parte dos elaboradores da política, dos discursos produzidos e amplamente divulgados nos espaços acadêmicos; e o reflexo, nas diferentes produções, dos chamados “discursos autorizados” que se consolidaram historicamente como discurso hegemônico. Esses dois movimentos permitem pensar a possibilidade de problematização do discurso acadêmico no campo da educação e os limites que a eles se impõem.

Ao falarmos, portanto, de qualidade da educação escolar, não podemos deixar de considerar o que vem sendo produzido a respeito deste tema no campo da chamada ciência da educação. Falar da qualidade da educação é sempre um desafio penoso e arriscado, pois se trata de um tema que não pode ser analisado isoladamente, mas sempre com relação a outros temas que permeiam o universo educacional. Deste modo, nos propomos a apresentar no próximo capítulo as bases em que se sustentam os discursos científicos sobre a educação na atualidade, buscando extrair deles as concepções de qualidade da educação escolar.

CAPÍTULO IV - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O DISCURSO ACADÊMICO

Realizado o levantamento dos discursos de qualidade da educação, faz-se necessário analisá-los para compreendermos as condições de emergência que os consolidaram como discursos autorizados no campo das ciências da educação. Esta análise tomou como objeto textos publicados por pesquisadores brasileiros em revistas qualificadas disponíveis na base do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*).

Analisar o discurso na óptica foucaultiana requer que o compreendamos como prática social, como produção histórica que se dá em razão de relações de poder, portanto, condicionantes de práticas individuais e coletivas que se dão no seio das sociedades. Esta análise exige considerável esforço do pesquisador que se debruça sobre o conteúdo discursivo para extrair dele os sentidos ali subjacentes que constituem a própria realidade.

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. (FISHER, 2001, p. 200)

Ao analisarmos o conjunto de enunciados presentes em um discurso sobre determinado tema, seguindo os pressupostos analíticos foucaultianos, somos levados a identificar: a) a “referência” ou os “referentes” (o que se fala sobre) associados ao objeto analisado, neste caso, a qualidade da educação escolar; b) o “sujeito” envolvido na trama discursiva que atua, ao mesmo tempo, como produtor, reproduzidor e produto do discurso analisado; c) o “campo discursivo” e a “materialidade” do discurso, ou seja, o espaço em que os diferentes enunciados que formam o discurso circulam (documentos, propagandas, imagens, matérias jornalísticas) e se reproduzem ativando os diferentes saberes e os convertendo em práticas sociais. (FISHER, 2001, p. 202). Desse modo, somos incitados a

[...] situar as “coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo

campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. É perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado. (FISHER, 2001, p. 206)

Apoiando-nos em perspectivas de análise que tomam por base os estudos foucaultianos (FISHER, 2001; REVEL, 2005; VEIGA-NETO, 2004), pressupomos que os discursos de qualidade da educação se assemelham por fazerem parte de um campo discursivo composto por um vasto conjunto de enunciados que seguem as regras construídas historicamente no interior do próprio discurso. Para Foucault (1979; 1986) as formações discursivas seguem a um “regime de verdade”, determinado em épocas e espaços específicos, que oferecem as condições de “exercício da função enunciativa”. O que se diz a respeito da qualidade da educação na atualidade, certamente, não foge às regras impostas pelo discurso que nos autorizam a proferir determinadas “verdades” e não outras.

O discurso designa, em geral, para Foucault, um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente linguísticas ou formais, mas reproduzem um certo número de cisões historicamente determinadas (por exemplo, a grande separação entre razão/desrazão): a “ordem do discurso” própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2005, p.37)

Reiteramos que o tratamento do tema da qualidade da educação escolar é um grande desafio, pois, nesse processo, não podemos deixar de considerar as produções a respeito deste tema no campo da ciência da educação. Iniciaremos, portanto, este capítulo apresentando reflexões a respeito da construção dos discursos científicos sobre a educação na atualidade, buscando extrair deles as concepções de qualidade da educação escolar.

Neste exercício analítico, incluiremos também a ideia de “campo” desenvolvida por Bourdieu (1976; 2011). Assim como Foucault, Bourdieu questiona em suas análises a hierarquização dos saberes na atividade

científica. Para ambos, os discursos científicos servem para normatizar a sociedade e estão a serviço do poder na medida em que fazem circular suas verdades; os discursos e seus efeitos são historicamente e socialmente inscritos,

[...] o que vale dizer que a Verdade enquanto tal não existe, ao contrário, existem verdades construídas no tecido da história. É possível, assim, se fazer uma história da verdade ou das lutas pela definição do que é verdadeiro. O sujeito do conhecimento enquanto portador da Verdade sobre o mundo, seguindo este raciocínio, não existe. Ele é antes uma invenção histórica e, como tal, seu discurso está limitado por elementos que lhe são exteriores. (SIMIONI, 1999, p. 106)

Embora muitos dos discursos sobre educação tenham sido naturalizados e transformados em “verdades”, portanto, em discursos rígidos e irrefutáveis – de onde decorre seu poder de condicionar as práticas escolares –, podemos considerá-los construções históricas passíveis de análise e revisão e, neste ponto especificamente, reside uma de nossas contribuições.

4.1. Considerações a respeito da produção do discurso sobre a qualidade da educação no campo das ciências da educação: a realidade brasileira

No capítulo anterior, realizamos a descrição e apresentação dos discursos propagados no âmbito das políticas educacionais referentes à qualidade da educação escolar. Vimos que essas políticas se realizam por meio de um conjunto de instrumentos avaliativos que convertem a qualidade da educação em indicadores quantificáveis a serem observados nos espaços escolares por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesta lógica, o alcance da qualidade não seria apenas um atributo do Estado, mas dependeria do esforço coletivo e, sobretudo, da capacidade dos sistemas de ensino e das escolas em gerirem recursos e, por meio de planos de ação, criarem estratégias de controle do trabalho de modo a produzir resultados satisfatórios no desempenho escolar dos alunos.

Interessa neste capítulo analisarmos a relação entre os discursos de qualidade da educação escolar presentes nos documentos que orientam as políticas de avaliação e controle da qualidade e os discursos acadêmicos. Uma

das hipóteses que sustentamos nesta pesquisa é a forte relação entre o conteúdo desses documentos e os textos desenvolvidos por pesquisadores da área da educação publicados em revistas qualificadas disponíveis na base do *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*).

Em uma perspectiva histórica, a origem das ciências da educação é bastante recente. Mialaret, em seu livro “As ciências da educação”, publicado em 1976, demarca o final do século XIX e o início do século XX como período em que estudos voltados ao tema da educação, sob influência da tendência positivista, passam a se desenvolver com maior rigor metodológico visando à conquista do *status* de cientificidade.

Neste período, destacam-se pesquisas que buscaram extrair da prática educativa métodos aplicáveis às diversas situações de ensino com o objetivo de suscitar nos indivíduos “um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais que a sociedade política, no seu conjunto, e o meio social ao qual está particularmente destinada reclamam”. (DURKHEIM, 2011 *apud* MIALARET, 1976, p. 9)

A ciência da educação, nesta óptica, como qualquer outra atividade científica, assume a finalidade de apresentar um conjunto de conhecimentos sistematizados resultantes de minuciosos processos de observações, para explicar os fenômenos educativos e agir sobre eles. Esta ação, conforme já mencionamos, teria como pressuposto a formação de um homem específico para atuar na consolidação das estruturas sociais vigentes ou, em outros casos, na transformação dessas mesmas estruturas visando à construção de uma nova sociedade. É nesta base, portanto, que passaram a se sustentar as chamadas teorias educacionais desenvolvidas desde então.

Ao problematizarmos as teorias educacionais estamos, de certo modo, problematizando o próprio campo científico em que essas teorias circulam mediadas por regras, leis e vínculos que este campo impõe.

Transferindo a ideia de “campo político”, desenvolvida por Bourdieu (1976; 2011), para o campo científico, somos levados a compreender este campo como espaço relativamente autônomo em que se produzem e reproduzem bens passíveis de classificação. Efetuado dentro de normas específicas definidas no interior do próprio campo, o processo de classificação dos bens produzidos – neste caso, as produções científicas – resulta,

inevitavelmente, na hierarquização desses bens, transformando o campo em uma arena em que os agentes- produtores disputam as melhores posições.

[...] Falar de campo político é dizer que o campo político (e por uma vez citarei Raymond Barre) é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos, se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. (BOURDIEU, 2011, p. 195)

Para o autor, na luta engendrada no interior do campo, o que está em jogo é o monopólio da “autoridade científica” ou da “competência científica” demonstrada na capacidade do pesquisador em se expressar de acordo com as leis definidas no interior do próprio campo em que ele concorre para manter ou conquistar sua posição de autoridade, sempre outorgada por outro agente autorizado pertencente ao mesmo campo.

Os estudos realizados por Bourdieu procuram afastar a noção de que o campo científico é um campo isento das relações de poder, movido apenas pelas “leis da concorrência pura e perfeita das ideias”, ao contrário, o autor procura demonstrar por meio de suas pesquisas que o julgamento da capacidade científica está sempre contaminado por elementos simbólicos, por exemplo, a posição que o pesquisador ocupa nas hierarquias instituídas (local de formação, de preferência em universidades reconhecidas mundialmente, espaços em que circulam suas publicações etc.).

Desse modo, ao analisarmos as produções acadêmicas no campo educacional publicadas em periódicos qualificados pela comunidade científica, percebemos claramente a presença de dois modelos discursivos concorrentes dentro deste campo que reforçam a constatação que Paul Singer já havia apresentado em uma conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPEd, em 1995.

Nesta conferência, proferida com o intuito de compreender o teor do debate travado em torno do campo educacional no Brasil, Singer identificou dois posicionamentos teóricos que denominou “civil democrata” e “progressista”.

A primeira posição concebe a educação, dentro ou fora do espaço escolar, como “processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia”. A segunda posição, contrapondo-se à primeira, concebe a educação, sobretudo escolar, como “preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho”. O ponto em comum entre esses dois posicionamentos residiria na valorização do poder da educação, portanto, da escola, como meio de interferir na sociedade, seja para fortalecer suas bases seja para desestruturá-las. (SINGER, 1996, p. 5-6).

Publicado em uma revista científica de grande reconhecimento nacional (Revista Brasileira de Educação), todo conteúdo apresentado pelo autor, vem reforçar a defesa do primeiro posicionamento – que, nas últimas duas ou três décadas, veio se consolidando como posicionamento privilegiado nas produções acadêmicas – por meio da crítica aos pressupostos que, supostamente, sustentariam o segundo³².

Conquanto se trate de conferência proferida em uma das associações brasileiras de maior prestígio no meio acadêmico educacional, vê-se total ausência de dados fundamentados em pesquisas que venham sustentar a validade deste discurso, ainda que para comprovar sua primazia sobre o segundo. Sendo este um discurso validado no campo científico, basta àqueles que buscam legitimidade dentro deste campo, reproduzir os conceitos e as “verdades” – para eles evidentes –, sem que haja necessidade de exposição dos problemas, dos métodos e das soluções possíveis aos problemas apresentados, como se espera de exposições realizadas em espaços reservadas à divulgação de pesquisas científicas. Nos parágrafos conclusivos, o autor evidencia esta postura e os limites de sua própria exposição.

Acredito que ensino público gratuito de acesso universal pode ser salvo da crise em que se encontra, desde que seus defensores o submetam a uma autocrítica radical, a partir da qual sua reforma possa ser proposta. Uma parte dessa proposta terá, provavelmente, de ser a descentralização do sistema, para que mil flores de experimentos diversos possam florescer, dando espaço a muitas vocações educacionais que

³² Os estudos críticos da educação desenvolvidos a partir da década de 1980 se baseiam nas chamadas teorias críticas da educação. No Brasil, o estudo de Dermeval Saviani, especialmente em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica”, tornou-se, desde então, uma das referências mais citadas nos estudos que adotam esta perspectiva.

hoje não têm como se realizar. Esse é um aspecto positivo da proposta produtivista que os adversários deveriam incorporar. O grande debate sobre a crise educacional pode dar frutos, se os que defendem a tradição democrática e igualitária conseguirem passar à ofensiva, com propostas tão audazes e imaginosas quanto seus oponentes. E, sobretudo, se conseguirem implementar essas propostas, abandonando uma postura meramente defensiva de conquistas pretéritas. (SINGER, 1996, p. 11)

Passadas quase duas décadas desta apresentação, quando o processo de descentralização dos sistemas de ensino já é uma realidade nacional, não observamos avanços significativos em termos de pesquisas que apresentem contrapropostas no sentido dado pelo autor. As produções acadêmicas permanecem reproduzindo um discurso crítico com relação ao processo de materialização das propostas desenhadas pelos chamados “opponentes”, denunciando os efeitos negativos dessas propostas na formação do cidadão crítico, participativo, portanto, democrático.

A tarefa primordial desses estudos permanece sendo a de refutar qualquer proposta de educação ou ensino que não esteja claramente inscritas em bases emancipatórias. Para isso, utilizam como demonstração dados construídos no âmbito dos próprios estudos aos quais se opõem, com o objetivo de identificar as supostas contradições e fragilidades que impediriam mudanças no interior dos sistemas de ensino em favor de um modelo de educação mais alinhado ao viés democrático. Da desconstrução dessas propostas emergiria, quase que automaticamente, uma nova propositura de “fazer educação”, uma nova teoria da educação portadora de um novo ideal educativo com princípios contrapostos aos do neoliberalismo, cujo alcance dependeria do compromisso político de todos. Um “todos” que, sem ser expressamente definido, parece converter-se em compromisso de ninguém.

Este modelo discursivo vago, para Bourdieu (1976, p. 24), está longe de ser um discurso neutro. Ao contrário, ele representa o que o autor denomina de *doxa*, um “conjunto de pressupostos que os antagonistas admitem como sendo evidentes, aquém de qualquer discussão, porque constituem a condição tácita da discussão”. É como se nada pudesse ser dito fora desta lógica discursiva construída em torno daquilo que é admitido pelo fato de pertencer ao próprio

campo³³. Para não correremos o risco de simplificarmos demasiadamente o pensamento do autor, sirvamo-nos de um trecho de sua obra que elucida essas ideias:

Le principe de toutes les différences entre des champs scientifiques capables de produire et de satisfaire un intérêt proprement scientifique et d'entretenir ainsi un processus dialectique interminable et des champs de production de discours savants où le travail collectif n'a d'autre effet et d'autre fonction que de perpétuer le champ identique à lui-même en produisant, tant au dedans qu'au dehors, la croyance dans la valeur autonome des objectifs et des objets qu'il produit, réside dans la relation de dépendance par l'apparence d'indépendance à l'égard des demandes externes : les doxosophes, savants apparents et savants de l'apparence, ne peuvent légitimer et la dépossession qu'ils opèrent par la constitution arbitraire d'un savoir ésotérique inaccessible au profane et la délégation qu'ils demandent en s'arrogeant le monopole de certaines pratiques ou de la réflexion sur ces pratiques, qu'à condition d'imposer la croyance que leur fausse science est parfaitement indépendante des demandes sociales qu'elle ne satisfait si bien que parce qu'elle affirme hautement son refus de les servir. (BOURDIEU, 1976, p. 100)³⁴

O trabalho de Singer é apenas um exemplo do que, comumente, vimos observando em nossas leituras e participações em congressos, nacionais e internacionais, na área da educação, mais especificamente, na área da política educacional. Com Bourdieu, observamos que os falsos antagonismos (contradiscursos) não tem outra razão de ser que não seja a garantia de legitimidade dentro do próprio campo.

³³ Le champ de discussion que dessinent, par leurs luttes, l'orthodoxie et l'hétérodoxie se découpe sur le fond du champ de La doxa, ensemble des présupposés que les antagonistes admettent comme allant de soi, en deçà de toute discussion, parce qu'ils constituent la condition tacite de la discussion. (BOURDIEU, 1976, p. 100).

³⁴ O princípio de todas as diferenças entre *campos científicos* – capazes de produzir e de satisfazer um interesse propriamente científico e de manter, assim, um processo dialético interminável – e *campos de produção de discurso eruditos* – onde o trabalho coletivo só tem por efeito e função perpetuar o campo idêntico a ele mesmo, produzindo, tanto dentro quanto fora, a crença no valor autônomo dos objetivos e dos objetos que ele produz – reside na relação de *dependência pela aparência de independência* em relação às demandas externas: os doxósofos, cientistas aparentes e cientistas de aparência, só podem legitimar o despojamento que eles operam pela constituição arbitrária de um saber esotérico inacessível ao profano e a delegação que eles exigem ao se arrogarem o monopólio de certas práticas ou a reflexão sobre elas, com a condição de imporem a crença de que sua falsa ciência é perfeitamente independente das demandas sociais e que ela só satisfaz tão bem porque afirma sua grande recusa em servi-las.

En effet, une sociologie scientifique de la science (et la sociologie scientifique qu'elle contribue à rendre possible) ne peut se constituer qu'à condition d'apercevoir clairement qu'aux différentes positions dans le champ scientifique sont associées des représentations de la science, stratégies idéologiques déguisées en prises de position épistémologiques par lesquelles les occupants d'une position déterminée visent à justifier leur propre position et les stratégies qu'ils mettent en oeuvre pour la maintenir ou l'améliorer en même temps qu'à discréditer les tenants de la position opposée et leurs stratégies. (BOURDIEU, 1976, p.104)³⁵

Esta afirmação pôde ser reforçada na análise dos discursos acadêmicos a respeito da qualidade da educação escolar. Dos periódicos encontrados³⁶, elegemos os dez últimos números publicados (2003-2013) e elencamos as produções que trazem em seu título a palavra “qualidade”. Neste primeiro contato, encontramos 50 títulos que foram analisados com o objetivo de compreender as concepções de qualidade da educação escolar por eles desenvolvidas e defendidas. (APÊNDICE A, p.200)

Tomamos por referência as sete dimensões do material do INDIQUE (2013), cujos conteúdos foram apresentados no capítulo anterior, e seus respectivos indicadores de qualidade. Realizada a leitura dos artigos, pautando-nos no método de construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), extraímos expressões-chave dos trechos em que os autores explicitaram suas concepções de qualidade da educação e qualidade da escola. Das expressões-chave foram extraídas ideias centrais (IC) que nos permitiram compor os discursos sobre qualidade presentes nas publicações. O discurso foi composto por meio da reunião das IC obedecendo ao que denominamos de “coerência discursiva”. Ainda obedecendo ao critério de coerência, distribuímos os discursos nas sete dimensões presentes no material do INDIQUE. Deste primeiro exercício analítico, extraímos as seguintes concepções de qualidade:

³⁵ Com efeito, uma sociologia, uma sociologia científica da ciência (e a sociologia científica que ela contribui para tornar possível) só pode constituir-se com a condição de perceber claramente que às diferentes posições do campo científico associam-se representações da ciência, estratégias *ideológicas* disfarçadas em *tomadas de posição epistemológicas* através das quais os ocupantes de uma posição determinada visam justificar sua própria posição e as estratégias que eles colocam em ação para mantê-la ou melhorá-la e para desacreditar, ao mesmo tempo, os detentores da posição oposta e suas estratégias.

³⁶ Cadernos de Pesquisa; CEDES; Ciência e Educação; Educação ; Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Educar em Revista; Ensaio; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Quadro 3: Discursos acadêmicos a respeito da educação escolar de qualidade.

DIMENSÕES DO INDIQUE	DISCURSOS ACADÊMICOS
1. Ambiente Educativo	• Escola de qualidade tem um ambiente saudável, inclusivo, de atenção à diversidade cultural e de respeito às diferenças. Os conflitos são resolvidos por meio do diálogo e da negociação. Há supervisão e acompanhamento. A razão adulto/criança é considerada visando oferecer melhores condições de trabalho e atendimento às crianças de acordo com suas necessidades. • Escola de qualidade tem professores com formação superior e satisfeitos, professores que não atribuem o resultado às famílias.
2. Prática Pedagógica e Avaliação	• Escola de qualidade realiza avaliação institucional e das práticas educativas. O currículo acadêmico é estruturado e voltado ao desenvolvimento emocional, cognitivo, físico, social e de competências como a autorregulação, a adaptação social e comportamental. O processo pedagógico inclui cuidados com a saúde e a higiene. As atividades são planejadas, realiza-se diagnóstico processual e a aprendizagem é ativa. Os indicadores de qualidade (INDIQUE) e suas dimensões são utilizados como referência para avaliar a qualidade da escola envolvendo fatores intra e extraescolares. A qualidade, eficácia e equidade da escola se refletem no desempenho dos alunos nas avaliações externas como o PISA. A aprendizagem dos alunos é garantida independentemente de classes sociais. • Escola de qualidade tem plano do professor (formação, profissionalização, dinâmica pedagógica, processos de ensino-aprendizagem, ação pedagógica) e plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar, expectativas de aprendizagem). Todo o conhecimento produzido pelo homem e a apropriação da cultura em seu sentido pleno, em que se incluem conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direito e costumes, são garantidos aos alunos. Escola de qualidade forma um homem capaz de enxergar e compreender as coisas do mundo para nele agir livremente, em meio a um espaço e condições comuns a todos. Há apoio pedagógico e acompanhamento próximo dos alunos com maiores dificuldades. O professor está no centro da educação.

	Escola de qualidade procura desenvolver os princípios humanistas: cidadania, democracia, emancipação, educação científica, cultural e ética. A prática pedagógica envolve experiências que geram autonomia e participação, além das rotinas de cuidado pessoal, atividades de linguagem e raciocínio. A escola prevê a possibilidade de integração com o universo do trabalho como um direito. Temas como educação sexual e a violência doméstica são trabalhados de modo a produzir cidadãos respeitáveis e competentes. Os currículos e metodologias são mais adequados ao mundo contemporâneo e à realidade escolar.
3. Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita	Escola de qualidade garante a aprendizagem da Leitura e da Matemática.
4. Gestão Escolar Democrática	- Escola de qualidade tem gestão democrática e compartilhada e uma supervisão eficiente. Os pais são próximos e se envolvem com o cotidiano escolar. Há autonomia para a escolha do corpo docente e a execução de um projeto político-pedagógico próprio, com planejamento curricular e objetivos educacionais. São garantidas horas de trabalho coletivo e formas específicas de organização pedagógica interna. O trabalho é colaborativo e conta com colegiados e conselhos escolares. - Escola de qualidade considera os seguintes indicadores: liderança educacional, consenso e coesão da equipe escolar, clima da escola, potencial da avaliação e envolvimento dos pais. Escola de qualidade realiza parceria entre escola e sociedade civil.
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola	Escola de qualidade considera a formação inicial e continuada, a jornada de trabalho e a remuneração adequada do docente. O papel do professor é fundamental, pois é ele quem cria ambientes apropriados ao aprendizado, portanto, a qualidade da escola está relacionada à qualidade do corpo docente.
6. Acesso e	

permanência dos alunos na escola	• Escola de qualidade garante acesso, equidade, condições de oferta (estrutura) e tempo escolar integral.
7. Ambiente Físico Escolar	• Condições de funcionamento • Infraestrutura • Recursos materiais escolares • Biblioteca; • Estrutura física
8. Dimensões extraescolares	• Espaço social, papel do Estado, dimensão socioeconômica e social. • Fatores socioeconômicos (moradia, emprego, renda familiar, trabalho infantil, dificuldades de acesso), fatores socioculturais (escolaridade da família, tempo dedicado à formação cultural – leitura, viagens, recursos, lazer – expectativas com relação aos estudos), financiamento público adequado (recursos e transparência na aplicação), compromisso dos gestores centrais (boa formação, ingresso por concurso, formação continuada, valorização da carreira, estrutura, domínio de processos de avaliação que reorientam as ações). • Trajetória escolar e nível socioeconômico. • Financiamento e a classe social de seus alunos.

Da leitura dos artigos, constatamos que uma parte significativa dos trabalhos toma como referência concepções de qualidade que também são indicadas no material do INDIQUE. Para ilustrarmos esta constatação, construímos o seguinte quadro:

Tabela 1: Dimensões do INDIQUE presentes nos discursos acadêmicos

DIMENSÕES	QUANTIDADE	%
Consideram aspectos referentes à Dimensão 1	6	11,7%
Consideram aspectos referentes à Dimensão 2	13	25,4%
Consideram aspectos referentes à Dimensão 3	2	4,0%

Consideram aspectos referentes à Dimensão 4	15	29,4%
Consideram aspectos referentes à Dimensão 5	11	21,5%
Consideram aspectos referentes à Dimensão 6	1	2 %
Consideram aspectos referentes à Dimensão 7	14	27,4%
Consideram aspectos que não estão presentes nas dimensões do INDIQUE	22	43%
Relacionam Qualidade a Desempenho Escolar nas Avaliações Externas	17	33%
Descartados	4	7,8%
Não apresentam aspectos ou indicadores referentes à qualidade	9	17,6%
Total de artigos que se referem a alguma das dimensões	42	82,3%

Vimos, portanto, que mais de oitenta por cento dos trabalhos acadêmicos relacionam a qualidade da educação escolar a dimensões presentes no INDIQUE e acabam por revalidar seu conteúdo.

O peso maior recai sobre os textos que consideram a gestão democrática (29,4%), as práticas pedagógicas (25,4%) e as estruturas físicas escolares (27,4%) os indicadores de qualidade de maior expressão³⁷. Deste modo, até mesmo os estudos que se situam em uma posição crítica com relação às políticas de avaliação da qualidade escolar, acabam por reproduzir um discurso prescritivo muito semelhante àqueles presentes nos documentos oficiais, uma vez que, assim como os formuladores das políticas educacionais, desenvolvem um olhar sobre a escola e não a partir dela.

Dos textos cujos autores não apresentam clara e objetivamente suas concepções de qualidade de educação escolar, (MARCHELLI, 2010; CABRITO, 2009; FONSECA, 2009) 17,6% (dezessete vírgula seis por cento) procuram denunciar os pressupostos ideológicos em que se assentam as políticas de avaliação e de produção de resultados e sinalizam a necessidade de construção de novos indicadores de qualidade acordados com os projetos

³⁷ Gestão Democrática: Campos e Füllgraf (2013); Myers (2011); Dourado e Oliveira (2009). Práticas Pedagógicas: Campos et. al. (2011); Cavaliere (2007); Marchelli (2010). Estruturas Físicas Escolares: Canterle e Favaretto (2008); Gonçalves e França (2008); Gramani (2008).

escolares locais construídos democraticamente. Parte dessas produções aponta para o que denominamos de “dimensões extraescolares”, ou seja, fenômenos externos à escola cuja interferência, na compreensão dos autores, é significativa na promoção de uma educação de qualidade.

Da leitura realizada, foi possível levantar um conjunto de 23 indicadores de qualidade presentes nos discursos acadêmicos que não estão presentes no INDIQUE. Este levantamento foi realizado por meio da leitura integral dos artigos em que as concepções de qualidade da educação escolar foram claramente explicitadas, sendo descartados, neste processo, os demais artigos cujas concepções não foram declaradas.

Quadro 4: Dimensões presentes nos discursos acadêmicos que não estão presentes no material do INDIQUE, mas em outros documentos oficiais.

CONCEPÇÕES/ DIMENSÕES/ INDICADORES DE QUALIDADE QUE NÃO ESTÃO PRESENTES NO INDIQUE	PROGRAMAS, DOCUMENTOS E SUBSÍDIOS OFICIAIS EM QUE OS INDICADORES SUGERIDOS ESTÃO PRESENTES
1. A qualidade deve ser definida a partir da demanda do que a juventude almeja da escola, suas expectativas e relações que tecem o mundo do trabalho.	Coleção Educação Para Todos (MEC/UNESCO 2004)
2. Agrupamento de alunos por critérios de heterogeneidade.	Artigo 23 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (MEC 2001)
3. Autonomia para a execução de um projeto próprio.	Artigo 14 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
4. Capacidade de Negociação.	Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. (MEC/ SEB, 2006)
5. Capacidade de Negociação e Adaptação ao contexto.	Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. (MEC/ SEB, 2006)
6. Currículo voltado ao desenvolvimento emocional, cognitivo, físico e social e de competências como a autorregulação, a adaptação social e comportamental	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010).
7. Foco na dimensão socioeconômica	PROVA BRASIL/ SAEB ³⁸ /PISA

³⁸ Logo após a realização dos testes da Prova Brasil, os alunos respondem a um questionário socioeconômico e cultural, com 44 questões, que serve para a caracterização dos estudantes. Professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries avaliadas, além dos diretores das escolas, também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional,

e social como fatores que influenciam diretamente na qualidade da educação.	
8. Educação de qualidade como direito	Educação de qualidade para todos (Brasília; UNESCO, OREALC, 2008)
9. Equidade	<i>Equity And Quality In Education. Supporting Disadvantaged Students And Schools</i> (OECD 2012)
10. Fatores socioculturais (escolaridade da família, tempo dedicado à formação cultural – leitura, viagens, recursos, lazer – expectativas com relação aos estudos)	PROVA BRASIL/ SAEB
11. Fatores socioeconômicos (moradia, emprego, renda familiar, trabalho infantil, dificuldades de acesso)	PROVA BRASIL/ SAEB/ CENSO ESCOLAR/ PISA
12. Financiamento público adequado (recursos e transparência na aplicação)	Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 – <i>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação</i>
13. Formação para a Democracia	Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação. (MEC/ SEB, 2006)
14. Formas específicas de organização pedagógica interna	Artigo 23 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
15. Liderança Educacional	Gestão Escolar e Formação de Gestores. <i>Em Aberto</i> . (INEP/Brasília 2000)
16. O poder de escolha do corpo docente pela instituição	---
17. Papel do estado na garantia do direito à educação	Constituição Federal (1988)
18. Parceria entre escola e sociedade civil	Decreto 7.083/10 – Programa Mais Educação
19. Plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar, expectativas de aprendizagem)	PROVA BRASIL/ SAEB
20. Razão adulto/criança no cálculo do financiamento	---
21. Remuneração Adequada	Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 – <i>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação</i>
22. Tempo escolar (escola integral)	Decreto 7.083/10 – Programa Mais

práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes por parte dos alunos e devem ser recolhidos ao final da prova. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes/> Último acesso em 18 de maio de 2014)

	Educação
23. Universalização do Ensino	O desafio da universalização do ensino médio. (MEC/INEP, 2006)

Conquanto os itens referentes à educação de qualidade presentes nos trabalhos acadêmicos não tenham sido diretamente citados nas dimensões e indicadores utilizados em nossa análise como principais materiais de referência, a leitura de outros documentos orientadores de políticas públicas educacionais, como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentam prerrogativas muito próximas daquelas discutidas nos textos acadêmicos: autonomia didático-pedagógica, educação de qualidade como direito de todos e dever do Estado, pluralismo de ideias pedagógicas, valorização dos profissionais da educação por meio de planos de carreira e fixação de piso salarial, escola de tempo integral, financiamento público da educação, universalização do ensino nos diferentes níveis etc., são discussões que não estão ausentes nas orientações oficiais.

Qualidade da educação escolar seria, portanto, uma concepção que, ao ser traduzida em indicadores, expressa as condições de funcionamento das instituições de ensino para o atendimento dos objetivos educacionais que a elas foram atribuídos. Nossa análise permite constatar que, conquanto o movimento crítico esteja muito presente na construção das avaliações das políticas públicas educacionais, o referencial que embasa este exercício crítico não proporciona elementos que contraponham aos procedimentos consubstanciados nas práticas já existentes. Embora a maioria dos discursos acadêmicos persiga o objetivo de lançar críticas aos discursos oficiais e procurem analisá-los a partir de um olhar destrutivo – considerando que apenas pela via da desconstrução do existente (real) é possível construir o inexistente (ideal) –, eles partem dos mesmos indicadores que mais contribuem para consolidar as práticas institucionais escolares que já estão em funcionamento do que para com elas romper.

Nossa análise indica que a complexidade do debate sobre a qualidade da educação escolar se expressa também na literatura da área apresentada, neste capítulo, por meio de artigos acadêmicos publicados em revistas qualificadas de educação. Neste exercício, observamos a ausência de proposituras de procedimentos que conduzam as escolas à concretização de

objetivos que se contraponham àqueles delineados no âmbito das diretrizes da política educacional.

No capítulo subsequente, os dados aqui apresentados serão retomados com o objetivo de nos aprofundarmos nas relações e distanciamentos entre os diferentes campos discursos. Tentaremos demonstrar também a potencialidade ou fragilidade que esses discursos apresentam na produção de práticas no interior das escolas.

Sinalizamos, portanto, a carência de produções na área que apresentem experiências escolares que possam ser consideradas contrárias ao que está posto e de onde pudéssemos extrair novos indicadores de qualidade que, em tese, comporiam um novo modelo escolar. Entretanto, ao delinear um modelo escolar a ser concretizado, acabaríamos incorrendo nos mesmos erros que acreditamos limitar a concretização dessas propostas. Ao transpormos experiências escolares concebidas ideais, estaríamos, novamente, em um campo prescritivo, que obedece a certa linearidade (projeção/execução), que não abarcaria a complexidade envolvida neste processo (CANÁRIO, 2006). Isto nos faz pensar se é possível um modelo escolar que se contraponha ao atual – cujo fracasso é inquestionável – tendo como referência indicadores de qualidade que visam reforçar as estruturas do já existente.

CAPÍTULO V - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIFERENTES INTEGRANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

“Quanto mais se usa um indicador social quantitativo para tomar decisões, mas ele estará sujeito à corrupção e mais ele distorcerá o processo social que se pretende monitorar” (Campbell, 1976, p.49)

Neste capítulo, apresentamos nossa investigação a respeito das concepções de qualidade da educação dos diferentes sujeitos que configuram o espaço escolar. Essas concepções serão apresentadas por meio da descrição e análise dos discursos coletados em entrevistas semiestruturadas e questionários que nos permitiram identificar o modo como a educação escolar é pensada e a interferência deste modo de pensar a escola nas práticas dos sujeitos que nela atuam.

Os sujeitos entrevistados provêm de escolas públicas municipais e estaduais e foram selecionados de acordo com a disponibilidade nas semanas em que se realizaram as visitas de observação. Deste modo, em cada estabelecimento escolar, conseguimos entrevistar, ao menos, um representante da equipe de gestão (diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico), dois professores, dois funcionários, quatro alunos e três pais/responsáveis, totalizando cinquenta e três entrevistas divididas da seguinte forma:

Quadro 5 – Número de Entrevistados

Escola	Segmento	Entrevistas Semiestruturadas
Escola 1 – Escola Municipal com maior IDEB (7,6)	Alunos	4
	Pais	3
	Funcionários	2
	Professores	2
	Equipe de Gestão	3

Escola 2 – Escola Municipal com menor IDEB (5,2)	Alunos	4
	Pais	3
	Funcionários	2
	Professores	2
	Equipe de Gestão	3
Escola 3 – Escola Estadual com maior IDEB (7,0)	Alunos	4
	Pais	3
	Funcionários	2
	Professores	2
	Equipe de Gestão	1
Escola 4 – Escola Estadual com menor IDEB (4,4)	Alunos	4
	Pais	3
	Funcionários	2
	Professores	2
	Equipe de Gestão	2
Total de Entrevistas	53	

Não foram utilizados critérios específicos de seleção dos entrevistados. Deste modo, no momento em que realizamos nossas visitas, permitimos que o diretor ou responsável pela unidade escolar convidasse o profissional que estivesse disposto a conversar conosco sem que as atividades escolares por eles desenvolvidas fossem interrompidas. Em todas as escolas, as entrevistas com professores foram agendadas em horários correspondentes ao “tempo livre docente” em que os alunos participam das atividades de educação física.

Ao consultar o quadro de horário livre de aulas dos professores, percebemos que os diretores ou responsáveis (vice-diretor, coordenador pedagógico) deram preferência aos professores que atuavam na escola há mais tempo sob a justificativa de que eles possuíam maior experiência e conhecimento da dinâmica da escola. A escolha resultou na composição de um quadro de oito professoras com mais de dez anos de atuação na escola e mais de quinze anos de atuação no magistério. No caso das escolas com alto IDEB – estadual e municipal – as quatro professoras escolhidas somam mais de vinte anos no magistério, todas com formação universitária em universidade pública estadual. Este mesmo perfil compõe o quadro dos gestores das quatro escolas visitadas.

O fato descrito anteriormente se repetiu na escolha dos funcionários das escolas, resultando em um quadro de entrevistados que ocupam funções técnicas-administrativas e organizacionais, todos com formação superior de nível técnico ou bacharelado.

A todos os sujeitos foram apresentadas, individualmente, as seguintes perguntas:

- 1) Onde foi o seu local de formação e há quanto tempo está formado?
- 2) Há quanto tempo você está no cargo?
- 3) Para você, o que é uma escola de qualidade?
- 4) Você considera essa escola de qualidade? Por quê?
- 5) Como a equipe escolar reage com relação aos resultados das avaliações?
- 6) Como a comunidade reage com relação a esses resultados das avaliações?
- 7) Estão sendo tomadas pela escola medidas para a melhoria do IDEB? Quais?

A primeira e a segunda questão foram elaboradas e dirigidas, especialmente, aos profissionais da educação e tiveram a finalidade de caracterizar o sujeito entrevistado tomando como referência o grau de formação e tempo de atuação na escola de modo que pudéssemos perceber a se há ou não relação entre essas características e as concepções de qualidade apresentadas. A terceira questão foi dirigida a todos os entrevistados e teve a finalidade de estimular uma fala mais livre com relação ao tema “qualidade da educação escolar”. De modo específico, esta questão permitiu-nos levantar os

indicadores de qualidade de maior expressão nos discursos dos sujeitos para que cumpríssemos um dos objetivos desta pesquisa de estabelecer uma relação entre os discursos dos sujeitos escolares e os discursos acadêmicos e oficiais. A quarta teve o objetivo de provocar uma reflexão mais explícita a respeito do tema, com o objetivo de compreender a relação entre a concepção de qualidade da educação escolar apresentada pelo sujeito entrevistado e o ambiente escolar em que este sujeito está inserido (escola com alto IDEB e escola com baixo IDEB). As três últimas questões procuraram coletar informações pontuais a respeito das percepções dos sujeitos entrevistados acerca do impacto das avaliações externas no ambiente escolar e as possíveis ações por elas desencadeadas.

A organização e análise das respostas dadas às perguntas, com o intuito de construir o campo das representações sociais sobre “qualidade da educação escolar”, nortearam-se por procedimentos de análise qualitativa nomeada de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) – apresentada no primeiro capítulo desta tese – cujos pressupostos principais serão aqui retomados em sua literalidade com o objetivo de esclarecer os pontos fundamentais que referenciaram nosso estudo.

Inicialmente, os dados coletados foram dispostos de modo que pudéssemos identificar o DSC seguindo o “passo a passo” denominado por Lefèvre e Lefèvre (2000; 2012) de “quatro figuras metodológicas”. São elas: a “ancoragem”, a “ideia central”, as “expressões-chave” e, finalmente, o “discurso do sujeito coletivo”.

A “ancoragem” presume que todo discurso se baseia em pressupostos, conceitos e hipóteses identificáveis. Inspirados na teoria das Representações Sociais, os autores entendem que “um discurso está *ancorado* quando é possível encontrar nele traços linguísticos explícitos de teorias, hipóteses, conceitos, ideologias existentes na sociedade e na cultura e que estes estejam internalizados no indivíduo”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2000, p. 17, grifo dos autores).

Neste caso, presumimos que os discursos poderiam estar ancorados em estudos acadêmicos e em documentos oficiais divulgados em diversos meios. Assim, utilizamos os Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental

(INDIQUE) oficializados por órgãos governamentais e que foram igualmente utilizados como referência na análise dos discursos acadêmicos.

Nosso primeiro passo foi separar todos os trechos das entrevistas em que os integrantes mencionam a palavra “qualidade” para, em seguida, analisarmos os conceitos explicitados com o objetivo de constataremos em que medida a concepção de qualidade expressada nesses conceitos está ou não presente nos Indicadores mencionados.

Em um segundo momento, buscamos identificar as “expressões-chave” (EC) que, por sua vez, são as transcrições literais dos excertos dos depoimentos, que resgatam a essência do conteúdo discursivo. Por fim, extraímos a “ideia central” (IC), ou seja, a essência do conteúdo discursivo presente nas afirmações explicitadas pelos sujeitos em seus depoimentos para compor nossos indicadores e categorias.

Finalmente, submetemos o “discurso bruto” a uma análise inicial que, basicamente, realizou-se por meio da seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que, sob uma forma sintética, resulta na reconstituição discursiva da representação social.

Os passos realizados na construção dos DSC podem ser visualizados em Quadros (APÊNDICES B e C, p. 213-220) contendo a transcrição literal dos excertos que compuseram o DSC. Dos excertos transcritos, foram extraídas 72 Ideias Centrais (IC) sendo as de número **um a 27** ideias centrais retiradas das entrevistas com membros componentes das **Escolas com Baixo IDEB** e as de número **28 a 72** das entrevistas com membros componentes das **Escolas com Alto IDEB**. Do conjunto de IC, foram construídos 36 discursos que expressam as diversas concepções de qualidade da educação escolar. É importante ressaltar que o conteúdo das IC que compuseram os trinta e seis discursos sobre qualidade da educação escolar se desenvolveu em torno de temas coincidentes, portanto, elas podem aparecer em mais de um discurso dos trinta e seis discursos que foram coletados, como é o caso da IC 5 que pode se relacionar aos discursos 13 e 25:

IC 5 – Escola de qualidade tem o **comprometimento de todos** e realiza um trabalho em equipe;

DSC 13 – Escola de qualidade tem uma **equipe** de professores envolvidos e **comprometidos** com o ensino;

DSC 25 – Escola de qualidade tem uma **equipe forte** que trabalha **unida** para alcançar os objetivos propostos;

A diferença entre o DSC 13 e o DSC 25 está na especificação do compromisso assumido pela equipe da escola que, no primeiro discurso, refere-se claramente ao ensino e, no segundo, ao alcance dos objetivos propostos pela escola que, certamente, inclui o ensino dos conteúdos escolares, mas não se restringe a ele. Do mesmo modo, as Ideias Centrais IC 10, IC 11, IC 17, IC 22, IC 30, IC 30, IC 34, IC 42, IC 49 e IC 67, aparecem em dois campos discursivos com conteúdos semelhantes, porém, não idênticos.

Conforme observamos a seguir, cada discurso (DSC) se apresenta como síntese de IC agrupadas por semelhança, como é o caso do DSC 6:

DSC 6 – Escola de qualidade é aquela que tem maior participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos;

IC 13 – Escola de qualidade tem alunos cujos **pais são presentes** e cobram mais;

IC 31 – Escola de qualidade tem alunos com **pais comprometidos**;

IC 38 – Escola de qualidade tem alunos com **pais presentes** e com boa estrutura familiar;

IC 45 – Escola de qualidade tem pais **presentes que participam** da vida escolar dos filhos;

IC 58 – Escola de qualidade tem alunos com **pais engajados**;

No quadro abaixo, é possível observar a composição dos DSC a partir das Ideias Centrais que emergiram das entrevistas realizadas.

Quadro 6: Discursos sobre qualidade da educação escolas dos integrantes das escolas.

DSC SOBRE QUALIDADE (QUESTIONÁRIO)	IDEIAS CENTRAIS
1) Escola de qualidade ensina o aluno a ler, escrever e interpretar;	IC 9 – Escola de qualidade ensina o aluno a ler, escrever e interpretar; IC 65 – Escola de qualidade tem bom ensino; IC 67 – Escola de qualidade tem professores que ensinam e funcionários atenciosos.

2) Escola de qualidade relaciona os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos alunos;	IC 10 – Escola de qualidade relaciona os conteúdos à realidade de modo que a criança aprender a refletir sobre os acontecimentos da vida.
3) Escola de qualidade ensina o aluno a utilizar seus conhecimentos na resolução de problemas que surgem do cotidiano;	IC 10 – Escola de qualidade relaciona os conteúdos à realidade de modo que a criança aprender a refletir sobre os acontecimentos da vida; IC 34 – Escola de qualidade cria condições para que todos tenham acesso ao conhecimento, à leitura e possam compartilhar o que aprendem na escola.
4) Escola de qualidade é aquela em que o diretor possui competência/habilidade para organizar o trabalho na escola em seus aspectos pedagógicos e administrativos;	IC 18 – Escola de qualidade vincula o pedagógico ao administrativo;
5) Escola de qualidade conta com maior nível sócio-econômico dos alunos, ou seja, quanto maior nível sócio-econômico maior é a qualidade da escola;	IC 2 – O tipo de clientela e a ausência de contribuição da família são barreiras para o ensino.
6) Escola de qualidade é aquele que tem maior participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos;	IC 13 – Escola de qualidade tem alunos cujos pais são presentes e cobram mais; IC 31 – Escola de qualidade tem alunos com pais comprometidos; IC 38 – Escola de qualidade tem alunos com pais presentes e com boa estrutura familiar; IC 45 – Escola de qualidade tem pais presentes que participam da vida escolar dos filhos; IC 58 – Escola de qualidade tem alunos com pais engajados.
7) Escola de qualidade organiza o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes legais dos Sistemas de Ensino representado pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino;	IC 3 – Escola de qualidade organiza/sistematiza o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes legais dos Sistemas de Ensino representado pela Secretaria

	de Educação e Diretoria de Ensino.
8) Escola de qualidade tem um diretor de escola “pulso firme” e que exerce sua autoridade de modo a garantir o comprometimento de todos os membros da equipe escolar com a elevação no nível de aprendizagem dos alunos;	IC 4 – Escola de qualidade tem um diretor com postura firme; IC 11 – Escola de qualidade tem um diretor que preza por boa estrutura, organização e disciplina; IC 17 – Escola de qualidade tem um diretor que se preocupa em manter o vínculo de professores e funcionários com a escola; IC 19 – Escola de qualidade preza pela manutenção da autoridade da gestão e do professor; IC 22 – Escola de qualidade tem professores empenhados e alunos interessados; IC 30 – Escola de qualidade tem equipe comprometida.
9) Escola de qualidade tem instalações físicas adequadas (salas de aula, recursos didáticos, laboratórios, quadra etc.);	IC 1 – Escola de qualidade tem instalações físicas adequadas, uma boa localização e uma boa dinâmica de trabalho. IC 36 – Escola de qualidade tem boa estrutura física sem barreiras arquitetônicas; IC 69 – Escola de qualidade tem bom espaço (salas de aula, quadra...).
10) Escola de qualidade respeita a individualidade do aluno e busca atender as necessidades de cada um segundo as suas especificidades;	IC 8 – Escola de qualidade atende as necessidades dos alunos. IC 14 – Escola de qualidade está voltada às necessidades pedagógicas do aluno; IC 41 – Escola de qualidade tem professores envolvidos com cada problema apresentado pela criança. IC 53 – Escola de qualidade ensina e respeita a individualidade do aluno;

	IC 57 – Escola de qualidade acompanha o aluno individualmente dentro e fora da sala de aula.
11) Escola de qualidade garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos;	IC 34 – Escola de qualidade cria condições para que todos tenham acesso ao conhecimento, à leitura e possam compartilhar o que aprendem na escola.
12) Escola de qualidade realiza o encaminhamento de alunos a especialistas e profissionais de outras áreas sempre que diagnosticado algum problema que não possa ser resolvido apenas com intervenção pedagógica;	IC 40 – Escola de qualidade encaminha alunos a especialistas que os assistem e, quando necessários, os medicam; IC 61 – Escola de qualidade encaminha alunos a especialistas.
13) Escola de qualidade tem uma equipe de professores envolvidos e comprometidos com o ensino;	IC 5 – Escola de qualidade tem o comprometimento de todos e realiza um trabalho em equipe; IC 30 – Escola de qualidade tem equipe comprometida.
14) Escola de qualidade segue os materiais oficiais (EMAI, Ler e Escrever, Propostas Curriculares) e cumpre com os alunos todas as atividades por eles propostas;	IC 52 – A gente segue as orientações da Secretaria da Educação. No caso da Matemática, a gente trabalha com o EMAI, o Ler e Escrever, temos os cursos que são oferecidos pela Diretoria de Ensino voltados ao aperfeiçoamento do professor. IC 68 – Escola de qualidade tem professores que ensinam o livro todo.
15) Escola de qualidade organiza momentos dedicados a trocas de experiências e a debates coletivos dos problemas e dos êxitos escolares;	IC 12 – Escola de qualidade tem espaço que permite que as pessoas se expressem e troquem ideias.
16) Escola de qualidade remunera adequadamente os professores;	IC 15 – Escola de qualidade remunera bem o professor; IC 47 – Escola de qualidade remunera bem seus professores.
17) Escola de qualidade investe na formação continuada de professores e gestores;	IC 48 – Escola de qualidade valoriza o aperfeiçoamento profissional do

	professor.
18) Escola de qualidade tem professores com boa formação inicial;	IC 16 – Escola de qualidade preza pela formação profissional do professor.
19) Corpo docente efetivo e permanente contribui para a elevação no nível de qualidade na escola;	IC 39 – Escola de qualidade tem professores efetivos e permanentes; IC 60 – Escola de qualidade tem quadro de professores permanentes.
20) Escola de qualidade tem ambiente saudável, acolhedor, agradável e inclusivo;	IC 7 – Escola de qualidade tem um ambiente acolhedor; IC 20 – Escola de qualidade proporciona um ambiente saudável que atende as necessidades da criança; IC 23 – Escola de qualidade tem uma estrutura acolhedora voltada ao atendimento das expectativas educacionais do aluno para que ele possa aprender; IC 54 – Escola de qualidade tem um ambiente agradável e de respeito.
21) Escola de qualidade incentiva o estudo em casa e o envolvimento dos pais/ responsáveis nas atividades escolares por meio do envio de tarefas;	IC 37 – Escola de qualidade cobra tarefas dos alunos; IC 51 – Escola de qualidade cobra tarefas dos alunos; IC 64 – Escola de qualidade tem bons professores e tarefas todos os dias.
22) Escola de qualidade é aquela que tem regras claras, organização e disciplina, nelas, os diretores e professores são uma autoridade a ser respeitada por todos da comunidade;	IC 11 – Escola de qualidade tem um diretor que preza por boa estrutura, organização e disciplina. IC 19 – Escola de qualidade preza pela manutenção da autoridade da gestão e do professor; IC 21 – Escola de qualidade ensina o

	aluno a ter respeito pelos profissionais. IC 28 – Escola de qualidade tem organização, disciplina e seriedade nos estudos; IC 44 – Escola de qualidade tem disciplina; IC 62 – Escola de qualidade tem regras para obedecer e se comportar.
23) Escola de qualidade tem alunos bem comportados e interessados;	IC 22 – Escola de qualidade tem professores empenhados e alunos interessados; IC 66 – Escola de qualidade tem alunos educados que respeitam os professores; IC 71 – Escola de qualidade tem crianças comportados e disciplinados;
24) Escola de qualidade prepara os alunos para que obtenham boas notas nas avaliações externas (Prova Brasil e SARESP);	IC 29 – Escola de qualidade prepara os alunos para as avaliações externas; IC 42 – Escola de qualidade tem alunos que tiram boas notas nas provas.
25) Escola de qualidade tem uma equipe forte que trabalha unida para alcançar os objetivos propostos;	IC 5 – Escola de qualidade tem o comprometimento de todos e realiza um trabalho em equipe; IC 17 – Escola de qualidade tem um diretor que se preocupa em manter o vínculo de professores e funcionários com a escola; IC 49 – Escola de qualidade integra em seu trabalho a direção, os professores, os funcionários e os pais; IC 56 – Escola de qualidade tem funcionários e professores em contato com diretor;
26) Escola de qualidade tem provas e notas;	IC 32 – Escola de qualidade incentiva

	o estudo e as notas;
27) Escola de qualidade alcança bons resultados no IDEB e ou/ IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo);	IC 42 – Escola de qualidade tem alunos que tiram boas notas nas provas; IC 6 – Escola de qualidade alcança bons resultados e alcança as metas estabelecidas pela equipe da escola; IC 33 – Escola de qualidade apresenta bons resultados; IC 50 – Escola de qualidade tem boas notas; IC 72 – Escola de qualidade tem boas notas nas avaliações extras.
28) Escola de qualidade tem baixo índice de evasão e repetência;	IC 35 – Escola de qualidade não tem evasão.
29) Escola de qualidade tem que saber lidar com os trâmites burocráticos do Governo que dificultam o acesso a bens materiais e serviços;	IC 59 – Escola de qualidade tem que saber lidar com os trâmites burocráticos do Governo que dificultam o acesso a bens materiais e serviços.
30) Escola de qualidade tem merenda boa;	IC 63 – Escola de qualidade a merenda é boa.
31) Escola de qualidade tem professores bem preparados que oferecem aos alunos atividades diversificadas que atraem a atenção das crianças;	IC 24 – Escola de qualidade tem equipe e professores bem preparados que conseguem chamar a atenção do aluno e incentivá-lo.
32) Escola de qualidade é aquela que funciona em tempo integral.	IC 26 – Escola de qualidade funciona em tempo integral e oferece muitas matérias legais.
33) Escola de qualidade tem bons alunos, bons funcionários, bons professores e bons dirigentes que cuidam bem das crianças, cobram frequência e as fazem aprender a ler.	IC 25 – Escola de qualidade tem professores e diretores atentos que ajudam e pegam no pé dos alunos; IC 27 – Escola de qualidade tem bons alunos, bons funcionários, bons professores e bons dirigentes que cuidam bem das crianças e as fazem aprender a ler;

	IC 49 – Escola de qualidade integra em seu trabalho a direção, os professores, os funcionários e os pais; IC 67 – Escola de qualidade tem professores que ensinam e funcionários atenciosos; IC 70 – Escola de qualidade tem professores que se dedicam e cobram frequência dos alunos.
34) Escola de qualidade tem procura por vagas;	IC 43 – Escola de qualidade tem procura por vagas.
35) Escola de qualidade tem formação educacional e moral;	IC 46 – Escola de qualidade tem formação educacional e moral.
36) Escola de qualidade compreende o modo como o aluno aprende e pensa e o incentiva a superar sua expectativa de aprendizagem.	IC 55 – Escola de qualidade compreende o modo como o aluno aprende e pensa e o incentiva a superar sua expectativa de aprendizagem.

Realizado o levantamento dos discursos sobre qualidade da educação escolar a partir das entrevistas realizadas com os diferentes integrantes das escolas públicas, procedemos à aplicação de questionários em que cada entrevistado apontou o nível de importância de cada um dos trinta e seis discursos que denominamos de indicadores de qualidade.

Conforme esclarecemos no capítulo introdutório desta tese, a coleta dos dados foi motivada pelo interesse de compreendermos quais são as representações sociais a respeito do tema da qualidade da educação escolar dos sujeitos que compõem o espaço das escolas públicas. Deste modo, o público entrevistado dividiu-se em dois grupos: sujeitos pertencentes a escolas públicas de “baixo IDEB” e de “alto IDEB” pertencentes aos sistemas municipais e estaduais de ensino, com maior ênfase no primeiro devido à facilidade de acesso, o menor custo de deslocamento e, principalmente, a ausência de exaustivos trâmites burocráticos no envio e recolhimento dos questionários. Conquanto a aplicação dos questionários tenha se concentrado nas escolas municipais, não houve prejuízo no alcance dos objetivos propostos

nesta pesquisa, pois, nosso interesse principal foi o de compreender em que medida os discursos a respeito da qualidade da educação dos sujeitos pertencentes a escolas de “baixo IDEB” e de “alto IDEB” são ou não divergentes.

Nossa amostra foi selecionada com base em um nível de confiança de 95% (noventa e cinco por cento) e em uma margem de erro de 10% (dez por cento). Procedemos ao cálculo da amostra considerando amostragem necessária em uma pesquisa com amostragem aleatória simples sobre variáveis categóricas. Realizado o cálculo de amostragem a partir do número aproximado de sujeitos que compõem cada uma das categorias (pais, alunos, funcionários, professores e gestores) nas escolas públicas de ensino fundamental de primeiro ao quinto ano, chegamos a um total de 500 (quinhentos entrevistados). Descartados os questionários que foram entregues em branco, chegamos ao total de 486 (quatrocentos e oitenta e seis) entrevistados pertencentes a 15 (quinze) escolas diferentes que foram divididos da seguinte forma:

Segmentos	Total de Entrevistados
Pais Escolas de Baixo IDEB	47
Pais Escolas de Alto IDEB	47
Alunos Escolas de Baixo IDEB	71
Alunos Escolas de Alto IDEB	71
Funcionários Escolas de Alto IDEB	37
Funcionários Escolas de Baixo IDEB	37
Professores Escolas de Alto IDEB	77
Professores Escolas de Baixo IDEB	77
Gestores Escolas de Baixo IDEB	10
Gestores Escolas de Alto IDEB	10

No caso dos gestores, além dos diretores das quinze escolas que responderam os questionários, foram incluídos mais cinco diretores que participam de um curso de formação de gestores que tem como um de seus coordenadores a orientadora desta pesquisa.

Realizada a contagem das respostas, com o objetivo de facilitar a visualização dos resultados, construímos gráficos que apresentam o nível de compartilhamento de cada um dos discursos de qualidade da educação escolar e que se encontram disponíveis nos APÊNDICES D a R1 (p, 221-256). Conforme demonstram os gráficos, o nível de compartilhamento dos discursos foi elevado entre todos os segmentos, a maioria deles excedendo a margem de setenta e cinco por cento em nível de importância. Deste modo, no decorrer desta análise, conferiremos destaque aos discursos cujo nível de importância oscilou entre as diferentes categorias ou foi considerado menor em relação aos demais discursos.

A exposição e a análise dos dados se farão por meio da relação entre os diversos discursos coletados. As dimensões do INDIQUE continuarão a ser utilizadas como referência na compreensão do modo como a escola e, conseqüentemente, a sua qualidade vem sendo pensada. A partir da relação existente entre as diferentes concepções de qualidade, buscaremos explicitar as congruências e divergências que acabam por gerar as contradições refletidas nas práticas dos sujeitos³⁹.

5.1. Representações sociais, discursos e práticas escolares

5.1.1. O Ambiente Educativo

Iniciemos nossa análise fazendo referência à primeira dimensão do INDIQUE a ser considerada na constituição de uma escola de qualidade: o ambiente educativo. Projetada como técnica eficiente de ajustamento dos comportamentos dos sujeitos escolares visando à promoção de uma cultura de “paz”, “tolerância”, “disciplina” e “autocontrole”, esta dimensão tem o objetivo de

³⁹ Não trataremos da dimensão Ambiente Físico Escolar por se tratar de uma dimensão compartilhada por 100% dos entrevistados e ser considerada, em todos os campos discursivos, o indicador de qualidade de maior expressão e indispensável a todas as escolas.

apontar um conjunto de ações a ser empreendido no interior das escolas para amenizar os conflitos institucionais. Essas ações compreendem: a disponibilização de pessoas que possam conferir maior atenção aos problemas pessoais e aos conflitos que emergem das relações interpessoais; a organização de eventos que busquem estreitar os laços de amizade entre os membros da escola; o reforço das regras e das eventuais punições em caso de possíveis transgressões; o controle da frequência escolar dos alunos; o diálogo com os familiares etc..

Seguindo esta proposta, o Estado de São Paulo, recentemente, lançou a Resolução nº 7, de 19 de janeiro de 2012, que dispõe sobre “o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar”. Este profissional, de acordo com o documento, pode ser escolhido pelas próprias diretorias de ensino desde que ocupe cargo de “titular docente”, “docente readaptado” ou “docente de função-atividade” e tenha “perfil adequado à natureza das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário e que apresente histórico de bom relacionamento com alunos e com a comunidade”.

Este exemplo reflete os esforços que vêm sendo realizados pelos sistemas de ensino para se adequarem às prerrogativas oficiais, cuja finalidade, em termos de discurso, é a busca pela qualidade refletida nas avaliações de desempenho escolar dos alunos e garantia de direitos das crianças e adolescentes a esta educação de qualidade.

Este discurso oficializado é também observado nas publicações acadêmicas. Dos artigos coletados, os que se referiram a esta dimensão reforçam a importância da função da escola como espaço que, entre outras atribuições, exerce também a função de mediação entre os indivíduos e a sociedade. Nestes artigos (CORRÊA, 2003; CABRITO, 2009; MYERS, 2011), observamos a valorização de ações promotoras do diálogo, da negociação, do respeito às diversidades culturais, da inclusão etc., como estratégias favoráveis à formação de indivíduos mais autônomos capazes de, com as diferenças, conviverem pacificamente em uma sociedade pretensamente solidária, justa e democrática.

Não negamos a importância de organizar o ambiente escolar visando ao alcance desses objetivos. A escola, sem dúvida, pode exercer função

considerável neste processo de formação de pessoas capazes de lidar com os conflitos sem o uso da violência ou de outras atitudes que ameacem o convívio social. No discurso dos integrantes escolares, esta importância também foi reafirmada. Mais de 90% atribuíram elevado nível de importância ao discurso nº 20 e nº 33 que, respectivamente, tratam do “ambiente escolar saudável, acolhedor, agradável e inclusivo” e “da presença de bons funcionários, professores e dirigentes” que exerçam “cuidado” e “cobrança de frequência”. Nestes discursos, fica explícita a concepção de uma escola de qualidade que, para além do ensino, tome para si a responsabilidade de acompanhar a vida escolar dos alunos e oferecer a eles um ambiente seguro, saudável e acolhedor – uma espécie de extensão do próprio lar – em que os conflitos sejam suavizados e os “desvios” de comportamento dos alunos corrigidos durante o processo escolar para que possam finalizar o estudo com êxito.

Entretanto, quando a ausência de conflitos passa a ser um indicador de qualidade da escola, as estratégias utilizadas para evitá-los podem ser bastante perversas.

Contrariando os discursos oficiais e acadêmicos, os discursos dos sujeitos entrevistados refletem a importância dada à manutenção de um ambiente escolar em que as regras sejam claras e prevaleça a “organização” e a “disciplina”. Professores e diretores, na concepção de 95% dos entrevistados, devem ser considerados pela comunidade escolar uma autoridade a ser respeitada.

Os discursos dos sujeitos entrevistados, especialmente, nas escolas com alto IDEB, refletiram a importância dada à manutenção de um ambiente escolar em que as regras sejam claras e prevaleça a “organização” e a “disciplina”. Contrariando boa parte das dimensões do material INDIQUE, professores e diretores tentam resgatar sua autoridade junto à comunidade escolar. O “respeito”, a “confiança”, a “organização”, “a disciplina” e o “controle” devem ser os alicerces de uma escola de qualidade que vem se refletir no “bom comportamento e no interesse dos alunos”.

Logo na entrada das escolas, por exigência dos próprios pais, observamos maior controle ao acesso. Os portões são mantidos sempre fechados impossibilitando a entrada de qualquer pessoa que antes não tenha

sido autorizada pelo diretor da escola ou profissional que, na ausência do diretor, esteja exercendo sua função.

Na escola estadual de alto IDEB, há uma grade na janela da secretaria e, mesmo tendo sido agendada nossa visita e todo o processo de identificação já estivesse concluído, fomos obrigados a aguardar ao lado de fora até que o diretor pudesse nos receber. Neste primeiro contato, realizado durante a troca de turmas, as crianças saíam e entravam acompanhados de seus responsáveis. Um grupo de meninos aguardava o sinal de entrada em um banco de madeira, na parte interna da escola, onde conversavam e mostravam um ao outro alguns materiais que eram retirados das mochilas. Neste momento, o diretor veio até nós e abriu o portão. O sinal tocou. Todos os meninos correram para a fila, entretanto, um deles, chamando o diretor pelo nome, quis mostrar sua nova mochila que, segundo sua imaginação, transformava-se em uma barraca. “Ei, Paulo! Minha mochila vira barraca, você quer ver?” – perguntou jogando de imediato todo o seu material no chão. O diretor, aflito, observou e elogiou a mochila do menino, mas tratou de lembrá-lo que o sinal já havia tocado. O menino entusiasmado dizia: “É rapidinho! Já está quase pronto!”. Foi o tempo de virar a mochila no avesso, desvirá-la, jogar todo o material para dentro novamente e correr apressado para a fila que o aguardava. Visivelmente aliviado em retomar o “tempo perdido”, o diretor nos convidou para entrar em sua sala. Ali, realizamos uma entrevista de pouco mais de uma hora, em que, sem muitos ensaios, o diretor esclareceu-nos detalhes sobre sua administração e as estratégias utilizadas para o alcance do alto índice do IDEB: “disciplina”, “tarefas diárias”, “presença e apoio dos pais”, “currículo direcionado aos descritores exigidos nas avaliações”, “treinamento por meio de provas”. Ambiente de controle e acompanhamento rígidos que, claramente, distancia-se das dimensões que compõem o “ambiente educativo ideal” indicado nas publicações oficiais e acadêmicas, mas que, sem dúvida, produzem os resultados esperados.

Uma coisa que eu percebo aqui que a gente vence muito. Então, por exemplo, eu estou, assim, no quinto ano que são nossos alunos que vão para a avaliação. Nós fizemos uma prova no início do ano, em março, e a gente tinha um tanto de aluno abaixo do básico. A gente aplicou uma outra, no final de junho, a gente tinha conseguido já tirar quase todos os alunos

e aí nós tínhamos cinco alunos enroscados abaixo do básico. Nós fizemos outra agora, no meio de setembro, e nós conseguimos com que todos os alunos superassem o abaixo do básico. Quer dizer, nós temos alunos do básico, mas nós temos muito mais alunos no limite deles, quer dizer, no avançado. Então nós aumentamos tudo isso. Então, a gente vai controlando. E, o que que a gente faz? O que que a gente vê de retorno? A gente cobra do aluno a tarefa, aqueles que não fazem, a gente cobra a tarefa. E, a gente trabalha isso com os pais. Então a gente tem os pais muito presentes, a gente vê que as crianças têm uma estrutura familiar importante. (DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Finalizada nossa entrevista com o diretor e nossa primeira visita à escola, solicitamos a ele o agendamento de nossas próximas visitas onde conversaríamos com os demais integrantes da escola, de acordo com a disponibilidade de tempo e horários. Neste momento, ele se dirigiu ao quadro de horários e pediu que retornássemos na próxima terça-feira à tarde e quarta-feira de manhã, quando as duas professoras que ele considerou com maior experiência, portanto, com maiores dados referentes à escola, estariam disponíveis para a entrevista. Assim, foi feito.

Ambiente mais austero foi observado na escola municipal de alto IDEB. Ao chegarmos, tocamos a campainha e fomos atendidos por uma funcionária da escola. Os portões estavam todos trancados. Neste momento, a diretora não poderia nos atender, então, fomos instruídos a ligar para agendarmos outro dia. Assim, procedemos.

No segundo dia de nossa visita, a secretária nos recepcionou e nos direcionou à biblioteca da escola onde aguardamos a diretora sentados em cadeiras pequenas construídas para as crianças. Neste momento, a diretora disse que chamaria algumas professoras para nos concederem entrevistas, conforme já estava combinado. Não demorou muito para que as professoras chegassem. Uma delas se espantou ao reconhecer um de nossos entrevistadores como seu colega de sala no curso de Pedagogia. Finalizados os cumprimentos, demos início à nossa conversa. Como era de se esperar, as falas foram todas muito coerentes entre si, orquestradas, e apenas reafirmaram as posições que já havíamos intuído em nosso breve contato e “conversas de bastidores”. “Organização”, “regras”, “normas”, “controle”, “tarefas” e “respeito” foram, novamente, as palavras de ordem endossadas por quase todos os

entrevistados, com exceção apenas da funcionária, aluna do curso de Pedagogia, cuja entrevista foi-nos concedida fora do ambiente escolar.

Encerrada nossa conversa com as professoras, fomos redirecionadas a uma sala que ficava posicionada nos fundos da escola. No caminho, observamos a limpeza e organização impecáveis do ambiente. O silêncio era imenso, e não parecia que estávamos em um ambiente escolar de crianças. Depois de posicionados, conversamos com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica. O trio, assim como a dupla anterior, estava muito bem afinado no discurso que reforçou a rígida divisão do trabalho, a hierarquia e a centralização nos processos de tomada de decisões na figura da diretora, conforme pronunciou a vice-diretora:

Então, todas as decisões, quando é uma coisa muito séria, eu sempre passo pela diretora, eu nunca faço nada sem que eu peça uma direção dela, um aval ou alguma coisa assim, um conselho... Nunca! Eu nunca faço nada, não tomo nenhuma decisão, nada, nada, nada. Não converso com uma professora, se for alguma coisa séria. Agora, se for alguma coisa do dia a dia, dar uma orientada, questão de disciplina, aí não, aí eu vou e faço. Mas, eu fico mais assim... Essa questão burocrática mesmo, ela passa mais pela direção, mas fica mais com a diretora. A questão da burocracia, de assinar papel. Eu fico mais pela escola mesmo. Eu fico mais com funcionário, eu fico com os professores, eu fico com os alunos no recreio. (VICE-DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Finalizada a entrevista, retiramo-nos da sala e nos surpreendemos. Estava no horário do recreio das crianças e não havia barulho de crianças brincando. Todos estavam sentados no refeitório onde a regra é “não conversar no horário da refeição”. São vinte minutos de recreio e, os primeiros dez minutos são reservados à refeição. Neste tempo, mesmo aquelas crianças que não quiserem comer, devem permanecer sentadas e em absoluto silêncio. Passados os dez minutos, as crianças são liberadas para as brincadeiras dirigidas por estagiárias. Naquele dia, a brincadeira era de arremessar a bola ao cesto. Formava-se uma fila e, após lançar a bola, a criança retornava ao final e, assim, sucessivamente. As crianças que não quisessem brincar deveriam permanecer sentadas. As regras eram: “não pode correr” e “não pode gritar nem falar alto”. De acordo com o depoimento da funcionária, apenas às sextas-feiras o recreio é livre, porém, as crianças não podem brincar de correr.

“Livre, porém, sentados!”, esta é a regra, conforme descreveu a funcionária .
Vejamos alguns relatos dos alunos desta escola a este respeito:

Aluno 1 – [...] a gente brinca, aí tem vez que a gente nem brinca e a R. deixa a gente ficar conversando ali no pátio, que quando a gente brinca fica muito tumultuado. A gente tem que brincar com as outras crianças, aí eles... tipo, quando a gente brinca de Nunca Três, aí eles vêm e não vão na nossa turma e só vão na deles, aí a gente brinca sozinho separado deles.

Aluno 2 – É... Quando a gente às vezes “tá” aqui na hora do refeitório, a vice-diretora não deixa a gente fazer muito barulho, que a gente não respeita os funcionários que “tão” aqui, ela chega e fala pra ficar todo mundo quieto, se não, não tem brincadeira. Se ficar sem brincar, quando bate o sinal pra gente ir pra fora, tem que ficar aqui no refeitório, aí ela fala. (ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

A chegada e saída das crianças também são rigidamente controladas. As crianças aguardam fora da escola, em filas, o sinal tocar. Não podem falar alto nem sair do lugar enquanto a professora não chegar para buscá-los levá-los para suas respectivas salas. Quando está chovendo, as crianças aguardam enfileiradas dentro da escola nos corredores. No caso das crianças do período da tarde, sob a justificativa do horário de aula, o controle da conversa é ainda mais rígido. As estagiárias ficam observando e mantendo a disciplina. Em alguns momentos, quando algum aluno “indisciplinado” foge à regra, escuta-se um grito de “Silêncio!”. E logo a ordem é restabelecida. Assim, seguem até o final do dia. Silêncio, estudo e disciplina são os pilares que sustentam o “ambiente educativo” que encontramos nesta escola municipal com alto IDEB.

Embora este ambiente de valorização das regras, da disciplina, da autoridade, da hierarquia e do controle, tenha sido considerado importante na promoção da qualidade escolar pela maioria dos entrevistados que responderam ao questionário, nas duas escolas estaduais por nós visitadas não se explicitaram práticas de controle excessivas como as que presenciamos na escola municipal anteriormente descrita.

Na escola estadual de baixo IDEB, cuja localização resulta em um quadro de alunos composto por crianças moradoras de favelas, portanto, expostas a altos riscos de vulnerabilidade social, as estratégias utilizadas pelos profissionais da escola para a construção de um ambiente educativo menos propício à emergência de conflitos são mais próximas àquelas indicadas nos

documentos oficiais, especialmente, a aproximação dos profissionais com a comunidade escolar e o diálogo, conforme relatou a vice-diretora:

A nossa escola, pelo o que eu conheço das famílias – eu conheço bem, eu procuro entender bem as famílias, por isso que converso muito. Eu sei nome, sobrenome dos alunos, eu sei onde mora, eu sei se o pai é presidiário, se é usuário de drogas, se a mãe é prostituta, se a mãe é uma diarista, eu sei porque eu converso bastante com eles, eu puxo bem para poder entender o aluno. Na minha opinião, se eu não souber a história de vida da criança, como é que eu vou trabalhar com essa criança? O que eu posso esperar de um pai. O professor diz: Ah! O aluno não fez a tarefa! Porque ele não fez a tarefa? Eu tenho um exemplo, assim, que foi bem nítido no começo quando eu vim para cá. “Ah! Não faz tarefa! Não faz tarefa! Não faz tarefa!”. “A mãe não liga! A mãe não liga! A mãe não liga!”. Então, vamos à casa dele para ver porque ele não faz tarefa. A mãe, a gente chama e não vem. E nós fomos. O que era a casa? Um barraco na favela. Dorme no chão. Não tem a cama, não tem a mesa. A mãe mal sabe ler e escrever. O pai, que é o “pai-tio”, o namorado da mãe, não tem estudo. Vai fazer a tarefa como? Eu acho que não tem a mínima condição de fazer uma tarefa. Não tem uma revista para uma pesquisa, não tem um jornal. O máximo que tem é uma T.V. E essa escola, ela é rotulada mesmo em (na cidade). Muitos falam mal da escola, assim, por conta da qualidade perante o Sistema, está demonstrando na mídia, mas, eu não vejo que ela é de má qualidade. (VICE DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Este depoimento reflete a preocupação desta profissional da escola em aproximar-se das famílias dos alunos e conquistar a confiança e o apoio da comunidade escolar. Conforme foi possível observar em nossas visitas, esta estratégia resulta em um ambiente escolar agradável e acolhedor. Os portões da escola estão sempre abertos, mas isto não oferece maiores riscos à integridade física e à segurança dos alunos. Há uma porta de acesso aos ambientes em que ocorrem as atividades escolares, portanto, só é possível ter acesso aos alunos após passar pelo rol de entrada em que se localizam a secretaria, a sala do diretor e a sala da vice-diretora. Em um desses três espaços, todos eles com as portas sempre abertas, o visitante se apresenta, realiza suas reclamações ou solicitações, sem que necessite proceder aos rigorosos rituais que, comumente, os espaços públicos criam, dificultando o acesso da população atendida.

Apesar de ampla, a escola conta com apenas 180 alunos no total. O espaço físico é mantido sempre limpo e bem organizado. Não há restrições rígidas ao acesso dos espaços como a quadra, o pátio, a biblioteca, os banheiros, o refeitório e as salas de direção e coordenação. Apesar desta liberdade de circulação no espaço, a maioria dos alunos permanece junto de seus professores, em suas respectivas salas de aula, unida ao grupo de trabalho na realização das atividades escolares. Na maioria das salas, as carteiras não são dispostas em fileiras, mas em grupos de quatro a cinco alunos. Esta observação permitiu-nos constatar a existência de certa autonomia por parte do professor no modo de organizar suas atividades. Não ouvimos gritos ou vozes alteradas e não presenciamos nenhum conflito de maior proporção, além dos eventuais desentendimentos, todos eles resolvidos por meio do diálogo com o professor ou algum membro da equipe de gestão que estiver disponível. Nos horários de recreio, as crianças brincam livremente, podem correr e organizar suas brincadeiras sem nenhum tipo de intervenção adulta. A regra do silêncio é mantida apenas na biblioteca, onde alguns alunos preferem ficar e aguardar o horário da entrada para a sala.

Neste espaço, observamos estratégias de controle menos rígidas e evidentes, mas importa esclarecer que elas não foram totalmente suprimidas. Como em todos os estabelecimentos de ensino visitados, nesta escola há normas e regras, entretanto, o embate gerado pelo excesso de autoritarismo, em que a gestão ocupa clara função de controle dos espaços, não foi presenciado. Por se tratar de escola situada em região periférica de “clientela difícil”, conforme descreveram os entrevistados, há mudança constante na direção. Inferimos que este dado pode interferir na produção do baixo índice da escola, pois, a consolidação de uma direção mais presente, comprometida e “firme”, conforme presenciamos nas escolas com IDEB mais elevado, constitui-se fator de peso considerável na conquista de melhores resultados nas avaliações externas. Este dado ainda carece de maior investigação.

O conjunto de fatos apresentados ajudou a compor um ambiente educativo muito próximo daquele sugerido nas indicações oficiais e acadêmicas, mas, curiosamente, insuficiente para aumentar a nota da escola nas avaliações do IDEB. Conforme indicado no depoimento da vice-diretora e da coordenadora, há fatores externos à escola, poucos considerados nessas

avaliações, que se sobrepõem ao ambiente educativo na promoção da qualidade requerida pelo sistema.

Quadro semelhante encontramos na escola municipal de baixo IDEB, igualmente localizada em uma região periférica da cidade.

Ao chegamos à escola, os portões estavam abertos e a diretora se mostrou bastante receptiva. Do mesmo modo como fomos recepcionados na escola anterior, a diretora permitiu que entrevistássemos professores, alunos ou funcionários que considerássemos de nosso interesse. Não houve restrição a nenhum espaço. A escola foi, imediatamente, apresentada a nós. Neste momento, a diretora aproveitou para dizer que era nova na escola e estava enfrentando sérios problemas, especialmente, com relação à falta de alunos. Em outra pesquisa realizada por um dos membros de nosso grupo de estudos e pesquisa, esta diretora já havia sido entrevistada por sua atuação em uma escola que havia alcançado uma nota elevada no IDEB de 2009. Esta escola ganhou visibilidade na mídia e foi utilizada como modelo em um material produzido para um curso de Pedagogia à distância. Ao contrário da entrevista anterior, em que a diretora apresentou uma imagem segura e tranquila, neste momento, ela deixou transparecer enorme cansaço e aflição diante do quadro encontrado. No entanto, sua postura firme e otimista não foi abandonada. Antes de iniciarmos a gravação da entrevista, a diretora relatou algumas estratégias que estava tentando utilizar para trazer os alunos à escola. As estratégias consistiam em aproximar-se mais da comunidade escolar, descendo “morro abaixo” – expressão que foi utilizada por ela, justamente, por se tratar de uma escola localizada em região de favelas – e planejar melhor as atividades junto aos professores e à coordenação.

[...] cada um tem uma forma de administrar, cada um tem a sua gestão ou é democrática ou ela não é. Cada um tem uma forma, e eu encontrei aqui muitos obstáculos, muitas portas fechadas, a escola totalmente fechada, totalmente no ostracismo, então quando é tudo fechado você não oferece qualidade, então... Na verdade você não oferece nada... Então, eu ouvi dizer muito mal da escola né? Tanto pelos dados que a escola apresentou quanto pelo aspecto físico, pela localização, pela dinâmica, ou pela falta da dinâmica vamos dizer assim. Então, por enquanto, eu não posso dizer que é uma escola de qualidade. (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

A aprovação desta nova postura da diretora se refletiu em nossas conversas com os pais, os alunos e os professores. Ao questionarmos os entrevistados a respeito da qualidade e do ambiente escolar, a gestão atual foi citada como um diferencial positivo gerador de expectativas com relação à melhoria da escola.

Olha, este ano, eu acho que melhorou bastante, porque o ano passado, ele estava no primeiro ano e não aprendeu nada, nada, nada. Porque era outro diretor e o outro diretor não se interessava muito, assim, pelo trabalho das crianças. Os pais não podiam quase participar... Se precisasse vir na escola conversar com o professor sobre algum problema, ele não estava nem aí. Mas, este ano, este ano já melhorou bastante, porque a diretora é uma pessoa muito boa. Os professores também estão trabalhando bastante com as crianças. Estão bem empenhados pra que as criança sejam alfabetizadas para, o ano que vem, entrarem no 3º ano bem melhor do que está né?... Foi bem bom. (PAI DE ALUNO DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

Assim, é que a direção é nova né? Então é o primeiro ano que a gente está com a equipe direção, mas assim, agora, no planejamento, está sendo tudo discutido, colocadas as opiniões, o que elas [equipe de gestão] desejariam. Então foram colocadas algumas coisas, discutidas. Tudo está sendo trabalhado no decorrer do processo. (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

A eu adoro, porque, antes, igual você tava falando pra ela... Antes, principalmente essa sala, era tudo bagunçado, os livros “era” no chão, pode vê agora oh... [fala apontando para a mesa]... Tá tudo organizadinho, tudo certinho os livro, a outra sala também era só reforço... negócio de reforço, tudo feio “coisado”. Agora tá tudo organizadinho... (ALUNO DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

Conhecida por seu trabalho na escola anterior, um dos objetivos da diretora se voltava ao alcance de melhores índices e de melhor desempenho dos alunos nas avaliações, incluindo o treinamento dos alunos para as provas, conforme discutiremos mais adiante.

Em termos de ambiente escolar, o que presenciamos foi um espaço com barulho excessivo, regras pouco eficientes, alunos agitados e pouco interessados. Apesar deste quadro, o espaço estava limpo e, fisicamente,

organizado. Disposta a colocar “ordem na casa”, a diretora estava agindo com bastante cautela. Deste modo, seria arriscado afirmar se este ambiente aberto, receptivo e pouco repressivo seria mantido, por caracterizar uma cultura escolar já instituída, como é o caso da escola estadual de baixo IDEB, ou se apenas refletia um processo de transição da gestão.

O ambiente educativo que encontramos nas quatro escolas visitadas demonstrou variações significativas, entretanto, é possível apresentar algumas constatações. Percebemos que, nas duas escolas com alto IDEB, prevaleceu aspectos relacionados à “organização”, ao “controle”, à “disciplina”, ao “respeito”, à “autoridade”, especialmente do diretor, ao “bom comportamento dos alunos” e à “participação efetiva dos pais no acompanhamento das atividades escolares”. Tudo isto, somado a uma gestão atuante, permanente e efetiva na escola.

Nas escolas com baixo IDEB, enfatizaram-se os aspectos referentes a maiores possibilidades de aproximação e diálogo entre escola e a comunidade e menor rigidez com relação à disciplina e ao controle. A mudança constante de diretores e a condição sócio-econômica da comunidade atendida nos mostraram ser dois fatores que interferiam na consolidação desses aspectos, mas este último foi refutado por 78% dos entrevistados no questionário aplicado.

5.1.2 Prática Pedagógica e Avaliação

Esta dimensão é a que recebe maior atenção nos três campos discursivos analisados. É também, sem dúvida, a mais contraditória e complexa. Deste modo, seu tratamento exige relação com todas as demais dimensões.

Embora presenciemos, sobretudo a partir dos anos 1990, forte tendência da literatura atual em compreender a prática avaliativa como componente intrínseco à prática pedagógica, portanto, concomitante ao processo de ensino/aprendizagem, a posição do termo prática pedagógica antecedendo à avaliação reflete a intenção primeira do processo avaliativo que consiste em atribuir um conceito ou um juízo de valor ao modo como o ensino vem sendo realizado e refletido na aprendizagem dos alunos.

A análise dos diferentes discursos sobre o tema permite constatar que, conquanto estes discursos reflitam a concepção de avaliação apresentada na literatura a qual nos referimos anteriormente – e que vem se constituindo como “discurso autorizado” no meio acadêmico –, eles ainda não abandonaram a concepção de avaliação como prática posterior à prática pedagógica e, em alguns casos, sobreposta a ela.

Foi exatamente esta sobreposição da avaliação à prática pedagógica, refletida na prática e nos discursos, um dos fatores que mais nos chamou a atenção.

Ao analisarmos atentamente os discursos nos três âmbitos sobre a prática pedagógica, percebemos que o tratamento do tema vem sempre acompanhado de outros temas como: planejamento coletivo, projeto político-pedagógico, tempo escolar, currículo, recursos didático-pedagógicos, aprendizagem etc.. Trata-se, portanto, de uma prática cujo êxito se define pela capacidade de integração entre: as expectativas de aprendizagem pensadas no âmbito da escola (objetivos escolares) e dos sistemas de ensino; os meios pelos quais essas expectativas serão alcançadas (recursos, métodos de ensino, organização do trabalho pedagógico na escola); e as práticas avaliativas (institucionais e desempenho discente).

Dos objetivos escolares, portanto, emergem as duas etapas subsequentes: a escolha dos meios (práticas institucionais e pedagógicas) para que esses objetivos sejam alcançados, seguida da avaliação do êxito ou do fracasso da escolha realizada. A análise da prática pedagógica que presenciamos nas quatro escolas analisadas nos permite afirmar o objetivo principal norteador do trabalho: alcançar bons resultados nas avaliações externas.

Esta afirmação não é, de modo algum, um achado de nossa pesquisa. Alguns pesquisadores que analisam as políticas de avaliação em larga escala já vêm nos alertando para este fato (ABDIAN, 2012; PAZ, 2011, SOUZA, 2012). Ocorre que, ao lançarmos um olhar mais atento para o interior de nossas escolas e para os discursos sobre qualidade da educação escolar, constatamos algumas incoerências com relação àquilo que vem sendo proposto e aquilo que, de fato, vem sendo concretizado. Este olhar permite, ao mesmo tempo, algumas reflexões a respeito das armadilhas que esses

discursos criam quando projetam práticas ideais para escola – sejam elas práticas pedagógicas, avaliativas ou de gestão –, desconsiderando as reais possibilidades de sua concretização.

Os discursos dos sujeitos entrevistados refletiram alguns dos discursos oficiais e acadêmicos com relação ao que consideram práticas essenciais na construção de uma escola de qualidade. Entre elas, destacam-se: a relação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos alunos de modo que esses conteúdos possam auxiliá-los na resolução dos problemas cotidianos; a valorização dos processos individuais de aprendizagem; a elaboração coletiva de propostas de trabalho que levem em consideração as especificidades da escola; a utilização de recursos didático-pedagógicos diversificados e atrativos; um currículo que forme o indivíduo integralmente em seus aspectos cognitivos, emocionais e morais; a garantia do acesso ao conhecimento a todos os alunos; e a capacidade da escola de atender aos objetivos escolares delineados no âmbito do sistema. Sintetizadas nos discursos nº 2, nº3, nº10, nº11, nº36, nº31 e nº36, cada uma dessas práticas foi aprovada em nível de importância por mais 90% dos entrevistados.

Analisando a real possibilidade de concretização dessas práticas no interior das escolas, percebemos que, a maioria deles, não ultrapassa o nível do discurso. Há, portanto, um discurso idealizado e amplamente reproduzido a respeito das práticas pedagógicas e avaliativas que, na realidade observada, não se sustenta. A dificuldade em converter essas projeções em ações concretas deriva do fato de elas não partirem da própria experiência escolar, mas de idealizações que se baseiam em “verdades” construídas nos diferentes campos discursivos, referenciadas em um conjunto de teorias educacionais que, ao longo do tempo, foram sendo reproduzidas sem antes serem vivenciadas pelos próprios sujeitos.

Ao serem questionados a respeito do que consideram uma escola de qualidade, inicialmente, os discursos convergiram com essas idealizações, entretanto, no decorrer das entrevistas, as experiências foram tomando o lugar dos discursos autorizados e substituindo-os por outros mais condizentes com o que, de fato, vem sendo vivenciado nas escolas.

Neste processo de tradução do “ideal” para o “real”, as práticas pedagógicas significativas se transformam em treinamento de alunos para as

avaliações externas; a elaboração coletiva de propostas de trabalho que levem em consideração as especificidades da escola se converte em treinamento de professores, subsidiado por materiais oficiais, visando ao alcance das metas de aprendizagem; a utilização de recursos didático-pedagógicos diversificados e atrativos é substituída pelo uso de materiais oficiais que chegam para as escolas em cartilhas preparatórias para os exames; um currículo que forme o indivíduo integralmente em seus aspectos cognitivos, emocionais e morais cede lugar a um conjunto de atividades técnicas de “resposta ao item”; por fim, a garantia de acesso ao conhecimento a todos os alunos se limita ao domínio básico de língua portuguesa, matemática e ciências, considerado suficiente ao alcance do objetivo de aprendizagem pensado no âmbito dos sistemas de ensino.

Elencamos algumas falas apenas para explicitar estas afirmações.

Olha. As nossas provas, a gente conhece os descritores do IDEB. Então, a gente prepara os nossos conteúdos de acordo com os descritores. Hoje, a Secretaria da Educação já apostilou, ela trabalha com os projetos organizados dela e esses projetos já são para atender essas habilidades que são cobradas lá. Então, a gente tem um sistema que nos direciona para este fim. Então, neste sentido, a coisa está trabalhada, está bem discutida, mas, mesmo assim, a gente tem que discutir a metodologia porque ela vem com uma proposta metodológica. [...] Então, o nosso IDEB, uma das coisas porque a gente atende é porque a gente tem todo um direcionamento do nosso currículo para isso. Outra coisa é que a gente faz avaliação sistemática. A avaliação nossa é diária mesmo e o controle com a direção é quase que semanal, não demora. Então, por exemplo, os indicadores que estão acontecendo em sala de aula, a gente já cria mecanismos. (DIRETOR DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

É o que eu falei pra você. É sistematização de conteúdos então você tem o conteúdo da prova, por exemplo, vai cair contos, então já vem uma programação. A Prova Brasil, este ano, vai ser texto. O texto vai ser uma fábula, então o que acontece? Vai ser aplicado na quarta série. Então, os professores da quarta série, eles sistematizam o conteúdo, então eles começam, eles trabalham, dão mais ênfase. Trabalham todos os tipos de tipologia textual, mas elas dão mais ênfase nas fábulas, então é uma forma de preparar. Até ensinar a preencher o gabarito, você entendeu? A gente faz um “fuvestinho” para a criança, aplica a prova do ano passado, do ano retrasado; então isso é sistematizar o conteúdo. (DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Porque o que acontece, e é uma realidade, é que as escolas, principalmente no segundo semestre, direcionam todo o trabalho para o tipo de questão que cai no SARESP. Textos que caem no SARESP, questões que caem no SARESP. As escolas, na prática, funcionam assim... A formação da Secretaria, e eu compartilho dessa formação, não é essa. É que se traga variados tipos de gêneros textuais para a criança ler, que se leia fazendo uma reflexão junto com a criança acerca do texto, que se volte no texto e justifique a opinião que a criança está falando acerca do texto... Então, é um trabalho de reflexão em cima do texto sim. Só que isso não conseguiu chegar em sala de aula como um processo que vai levar a criança a ler qualquer tipo de texto para responder qualquer tipo de questão porque isso demanda um pouco mais de tempo e o SARESP sempre está aí no fim do ano e a escola precisa de índice. Então, vira um círculo vicioso. (COORDENANORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Sim, têm tarefas todos os dias. A gente pede. a professora quer mandar sempre assim: chega dia de comemoração, a professora manda ficha pequena de problemas e a gente sempre pede mais, por que a gente quer passar do problema 1.800 e se der a gente quer chegar no problema 2000. Então ela manda fichinha pequena, mas a gente pede mais, por que como a gente “ta” fazendo esse projeto, a gente quer passar do 1.800, a gente pede bastante, mas se fosse por ela, só passava fichinha pequena para a gente se divertir em casa, mas como a gente pede, ela manda bastante. (ALUNO DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Por sua vez, a leitura dos questionários demonstra compartilhamento significativo dessas práticas escolares. Mais de 90% dos entrevistados consideraram que uma escola de qualidade organiza o trabalho pedagógico em função das diretrizes oficiais e segue os materiais oficiais e suas propostas curriculares, cumprindo com os alunos as atividades neles propostas. Entretanto, cabe ressaltar que 8% do total de entrevistados se opuseram ao discurso da necessidade de seguir os materiais oficiais no processo de elaboração das práticas pedagógicas. Deste grupo, mais de 20,5% pertence à categoria docente, 10% (dez por cento) ao grupo de gestores, 8% ao grupo dos funcionários, 4% ao grupo dos pais e apenas 2% ao grupo de alunos.

Percebemos, portanto, que a maioria do grupo discordante é formada por profissionais da escola que, certamente, sofrem com maior intensidade o impacto dessas práticas. No caso da categoria docente, a maioria discordante é composta por professores provenientes de escolas com baixo IDEB. Ao

contrário do grupo de gestores em que os 10% (dez por cento) que discordaram do uso dessas práticas como meio de construir uma escola de qualidade é composto por diretores de escolas com alto IDEB.

Como se trata de discurso proferido por uma professora que atua em escola estadual com alto IDEB, este discurso, naturalmente, foi compartilhado pela maioria dos profissionais pertencentes a este grupo. Entretanto, consideramos curioso que a maioria discordante do grupo dos diretores de escola seja proveniente de escolas de alto IDEB, pois, conforme demonstraram nossas entrevistas e observações, uma das estratégias da gestão escolar para a elevação do IDEB é justamente orientar o trabalho pedagógico da escola de acordo com as orientações oficiais.

O discurso nº27 reforça ainda mais a importância atribuída pelos diversos integrantes da escola à necessidade de articulação entre os sistemas de ensino e as escolas para a garantia de uma educação escolar de qualidade. A qualidade, neste caso, é concebida como o alcance de bons resultados nas avaliações externas, cujo nível de compartilhamento foi de 87%. Dos 12% dos entrevistados que atribuíram menor importância a este indicador de qualidade, a maioria pertence, igualmente, a escolas de baixo IDEB. Pertencem também a este grupo aqueles que consideram pouco importante a preparação de alunos para as provas que avaliam o desempenho escolar, cujo resultado ajuda a compor o índice de desenvolvimento da escola, assim como a utilização de provas e notas como recursos de avaliação.

Embora mais de 85% considerem importante a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala (discurso nº 24) e mais de 75% julguem necessária a utilização de notas e provas (discurso nº 26) estas opiniões não são consensuais. No caso do primeiro discurso, 25% da categoria docente atribuíram pouca ou nenhuma importância a esta prática escolar, sendo 17% professores pertencentes a escolas com baixo IDEB. No grupo dos diretores, dos 25% que se opuseram a este discurso, novamente contrariando ao esperado, 15% pertence à escola com alto IDEB.

Este quadro se repetiu no segundo discurso referente à utilização de provas e notas como instrumentos de avaliação que conferem qualidade à educação escolar. Neste caso, foram 22% os que discordaram desta relação (prova e notas = escola de qualidade). Mais da metade dos professores (53%)

não compartilharam deste discurso, sendo 33% professores de escolas com baixo IDEB. No grupo dos diretores o quadro anterior se repetiu, ou seja, dos 30% dos que não compartilharam deste discurso, 20% atuam em escolas de alto IDEB.

A maioria dos entrevistados que não associou essas práticas a uma escola de qualidade pertence aos segmentos de professores e gestores. Embora não seja um número significativo, consideramos importante demonstrar que as práticas pedagógicas (de ensino e de avaliação) voltadas à “fabricação” dos índices não são compartilhadas por todos os profissionais da escola. Entretanto, esta possibilidade de crítica ao que vem sendo vivenciado nas escolas não afeta diretamente essas práticas. Este fato se confirma quando constatamos que o grupo de gestores que não compartilhou desses discursos pertence a escolas com alto IDEB, ou seja, conquanto não apóiem esta prática ao expressarem suas opiniões, certamente, utilizam-nas como meio de alcançar as metas estabelecidas.

No caso dos professores que também não expressaram apoio a esses discursos, o fato de a maioria pertencer a escolas de baixo IDEB reafirma a hipótese que levantamos anteriormente de que essas ações mostram-se ineficientes quando a escola se vê diante de outras variáveis de origem mais complexa que essas avaliações são incapazes de prever.

5.1.3 Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Esta dimensão está presente em diversos materiais disponíveis em sites oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria do Estado de São Paulo. Trata-se de uma dimensão em que se vêem presentes diversos discursos compartilhados entre órgãos governamentais e grupos de pesquisas acadêmicos. Embora muitas conquistas tenham sido alcançadas em termos de garantia do acesso ao conhecimento da leitura e da escrita refletidas na significativa queda do número de analfabetos no Brasil, este ainda é um dos maiores desafios da educação brasileira e, em certa medida, vem sendo o principal objetivo das políticas educacionais de controle da qualidade.

De acordo com recentes dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país. Este dado coloca o Brasil em 8º lugar entre os países do mundo com maior número de analfabetos e, conseqüentemente, em uma posição crítica no *ranking* internacional que avalia a qualidade da educação escolar em todo o mundo.

Neste contexto, órgãos oficiais têm concentrado esforços em criar programas de formação de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), um programa do Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que se constitui em um compromisso assumido pelas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) em alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

Este programa, além de oferecer diversos subsídios para estudo que estão disponíveis no *site* do MEC, realiza parceria com diversas universidades públicas que passam a oferecer cursos com módulos específicos destinados à formação de orientadores de estudo que acompanharão a implementação do programa em seus respectivos sistemas de ensino por meio de programas de formação junto aos professores alfabetizadores.

Esta parceria entre órgãos governamentais e universidades comprova o compartilhamento do discurso que avalia a qualidade da escola pública brasileira por sua capacidade de ensinar o aluno a ler, escrever e interpretar os textos, preferencialmente, aos oito anos de idade.

Embora não tenham o objetivo de negar a importância de ações governamentais voltadas a programas de alfabetização, trabalhos acadêmicos têm lançado olhares críticos sobre esses programas e suas concepções de alfabetização, leitura e escrita assim como o papel do professor alfabetizador neste processo.

Exemplo desta perspectiva crítica em torno do tema da leitura e da escrita pode ser encontrada em recente publicação de Mortatti (2013). Para a autora, esta concepção reflete uma “nova tradição” em que as competências de leitura e escrita são desenvolvidas a partir de referências que medem os níveis de alfabetização a serem exigidos nas avaliações externas, como a Prova

Brasil. Embora extenso, consideramos pertinente transcrevermos o trecho em que autora conclui sua análise:

Considerando, ainda, que os resultados dos testes padronizados servem de base para a organização do trabalho pedagógico do professor, visando a que os alunos avancem para o nível seguinte – por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera –, a sala de aula tem-se tornado lugar, não de relações de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático. Uma “didática de resultados”, um “ativismo pragmático”, relacionados também com o declínio do prestígio da Didática, como teoria do ensino, que se reflete no lema “aprender a aplicar”, característico da “identidade funcional” dos cursos e ações de formação inicial e continuada de professores alfabetizadores [...] Em síntese, estes são aspectos que continuam intocados na caixa-preta da alfabetização escolar no Brasil: aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido a conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente coordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar. (MORTATTI, 2013, p. 27-29)

Este trecho reflete a complexidade do estudo das representações sociais ao mesmo tempo em que reforça as análises apresentadas na dimensão “Prática Pedagógica e Avaliação”.

Conceber a qualidade da escola com base em sua capacidade de ensinar o aluno a ler e a escrever pode ser arriscado se, antes, não nos perguntarmos quais concepções de leitura, de escrita e, por fim, de alfabetização norteiam o trabalho da escola? Conquanto não seja possível nos aprofundarmos neste tema, o trecho retirado do texto de Mortatti (2013) é

suficiente para nos colocar em alerta com relação à existência de diferentes concepções a respeito deste tema e às diferentes práticas que estas concepções são capazes de despertar.

Boa parte dessas práticas criticadas pela autora foi comentada na dimensão “Prática Pedagógica e Avaliação” e não consideramos necessário retomá-las.

O ensino da leitura e da escrita como indicador de qualidade da educação escolar é, sem dúvida, um ponto fundamental que está presente em todos os campos discursivos (oficiais, acadêmicos e escolares), com 100% de compartilhamento entre os sujeitos entrevistados. O impasse para o qual temos que nos atentar diz respeito aos meios que vêm sendo utilizados pelas escolas para a realização de práticas de ensino voltadas à aquisição de habilidades de leitura e escrita, quando elas se convertem em metas a serem atingidas sem considerar os distintos contextos e suas interferências. Elegemos alguns depoimentos que podem aprofundar nossa reflexão sobre o assunto.

Nosso foco é com aqueles que têm dificuldade. O que acontece? Muitas vezes, a questão de interpretação de texto é múltipla escolha. Nós tivemos um caso de uma menina que é portadora de necessidades especiais, ela tirou seis na interpretação de texto, sendo que ela está começando a ler agora, e uma criança que está alfabetizada, que lê, que está num ritmo normal, ela tirou menos. Por quê? Não prestou atenção. E, às vezes, ela chutando, ela chutou e acertou seis. Então a questão de a prova ser múltipla escolha, ela é meio complicadinha. Ela ficou super feliz, ficou super empolgada (risos). (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Os alunos bons falam “prô, mas não é justo”, porque, assim, eu tenho 25 alunos. Digamos que eu tenha vinte excelentes, três medianos e dois ruins que chegaram agora em agosto, não sabem ler, não sabem escrever e não sabem fazer conta de adição. Então eles vão entrar no meu índice? É injusto! Primeiro, não eram dessa escola, eu não vou arcar com uma coisa que não é minha, a escola não poderia arcar. Então eu acho que todo esse processo, igual à questão da inclusão. Eles fazem a prova! Isso é ridículo! Se já existe o currículo adaptado, porque eles entram nessa prova? Se eles não aprendem igual, eles vão ter que dar conta igual? É lógico que vão “jogar no bicho” lá, umas “cruzinhas” e vai dar um dois pontinhos, mas a média vai lá embaixo. Então não mede a escola o índice, não mede. Porque, assim, como a minha sala

este ano, agora, no terceiro bimestre, vai abaixar o nível da turma, das médias, vai abaixar muito, por causa de dois alunos que eu recebi de fora, por aí também deve ser assim. (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Tem crianças de terceiro ano que a gente recebe, a maioria é assim, são crianças que não lêem e não escrevem. Aí, chega ao fim do ano e ela está começando a ler e escrever e o professor suou com essa criança. Aí, chega lá no quinto ano e essa criança não tem nível de aprendizagem de quinto ano. Só que ela avançou muito e esse avanço não é contado em SARESP nenhum, de nenhuma escola. Simplesmente, é uma criança que não conseguiu. Então, todo o trabalho que foi feito não é considerado de forma alguma. As professoras ficam frustradas sabe. Cansa. É uma coisa que reflete dentro da sala de aula. Elas não deixam de fazer, não deixam, mas, é uma coisa que... Uma coisa que frustra, uma coisa que vai acabando com a vontade de dar aula dentro da sala de aula. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

A mãe mal sabe ler e escrever. O pai, que é o “pai-tio”, o namorado da mãe, não tem estudo. Vai fazer a tarefa como? Eu acho que não tem a mínima condição de fazer uma tarefa. Não tem uma revista para uma pesquisa, não tem um jornal. O máximo que tem é uma T.V. E essa escola, ela é rotulada mesmo. Muitos falam mal da escola, assim, por conta da qualidade perante o Sistema, está demonstrando na mídia, mas, eu não vejo que ela é de má qualidade. (VICE-DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Os dados apresentados nos incitam a lançar algumas questões: é possível verificar o nível de aprendizagem dos alunos por meio de testes de múltipla escolha? Teriam as escolas possibilidade de ensinar as habilidades de leitura de escrita utilizando métodos baseados em treinamento que levam os alunos a decorar mais do que a compreender o que lêem? Os resultados das provas têm o poder de verificar o nível de aprendizagem dos alunos?

Os depoimentos coletados, embora não respondam a essas questões integralmente, apontam para as fragilidades desses resultados quando acabam refletindo muito mais um processo de formatação dos indivíduos a determinados modelos de aprendizagem do que uma aprendizagem significativa relacionada a diversos contextos.

5.1.4 Gestão Democrática Escolar

A Gestão Democrática Escolar é um tema que vem se apresentando um dos maiores desafios da educação. Este desafio se assenta, sobretudo, nos limites reais de consolidação deste modelo de gestão nas escolas e nos sistemas de ensino, conforme indicam várias pesquisas situadas neste campo (ABDIAN E HERNANDES, 2012; SOUZA, 2009; SILVA, 2011; MENDONÇA, 2001). Apesar de sua garantia, em termos constitucionais e da legislação da educação nacional, ser considerada uma grande conquista dos movimentos sociais e acadêmicos, nas práticas escolares, a vivência de seus princípios ainda encontra grandes obstáculos difíceis de serem ultrapassados.

Para Silva (2011, p.214), um desses obstáculos reside na identidade construída, historicamente, em torno do exercício da gestão escolar como prática a ser exercida pelo diretor de escola de quem depende todo o processo de organização do trabalho escolar em consonância com os objetivos educacionais delineados no âmbito dos órgãos governamentais. Para a autora, trata-se de uma identidade herdada difícil de ser substituída, uma vez que se inscreve em uma cultura centralizadora da qual são partidários os próprios sujeitos da escola. Deste modo, a autora considera que

[...] a incorporação de uma cultura participativa e democrática vai muito além dos discursos e do estabelecimento da mesma em leis e decretos, depende de uma série de condicionantes que têm início em uma atitude que estimule as escolas à autonomia, tanto por parte da Secretaria de Educação quanto de diretores e professores. (SILVA, 2011, p. 226)

Concordamos com a autora quando ela aponta que a consolidação de uma cultura democrática não se realiza por meio de discursos. Todavia, as recentes experiências de participação das bases na construção de planos educacionais apontam para certa disposição dos órgãos oficiais na abertura de espaços para discussões coletivas nos assuntos referentes à educação.

Esta mesma disposição não se observa nos diretores e professores ainda que, em tese, fossem eles os primeiros interessados em promover ações voltadas ao processo de tomada de decisões coletivas, dividindo com a comunidade escolar as responsabilidades referentes ao alcance dos objetivos escolares, igualmente, delineados por todos os participantes da escola. Ao

contrário, observamos forte tendência dos profissionais da escola em defenderem um modelo de gestão centrado na figura do diretor, conforme expressou uma das professoras entrevistadas:

A direção da escola é muito responsável, é consciente de tudo o que tem que fazer, tem uma competência fora do comum e tem condições de observar o trabalho que a gente realiza e graças a Deus eu trabalho com muita tranquilidade né, não tenho pressão, não sinto pressão, eu fico muito a vontade. Porque eu acho que a competência da direção da escola é tudo e a molda de acordo com as características de cada um: de cada criança, de cada classe, isso ela observa bem, eu acho isso fantástico. [...] (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB).

Esta mesma professora, quando questionada a respeito da participação na escola responde:

Os professores participam das decisões. Ela sempre coloca como ela quer que funcione, ela coloca como ela gosta das coisas, da organização, é uma pessoa muito organizada, o que eu gosto demais, porque eu gosto muito de organização, pra mim faltou organização, falta tudo. (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB).

Na ausência desta disposição, as escolas tomam para si os objetivos delineados externamente e o diretor passa a ser o mediador deste processo e a exercer a função de “prestar conta” ao sistema do trabalho realizado, cuja visibilidade se alcança por meio das avaliações externas. Portanto, manter ou atingir boas notas nestas avaliações converte-se no maior objetivo a ser perseguido pelas escolas e todas as outras atividades estão, de certo modo, subordinadas a ele.

Conquanto os discursos oficiais e acadêmicos apresentem amplo apoio à consolidação da gestão escolar democrática e considerem este modelo de gestão um indicador de qualidade da escola pública, ao estabelecerem metas de aprendizagem – com tempo determinado – e relacionarem estas metas à qualidade do trabalho pedagógico das escolas, sem conferirem atenção ao conjunto de variáveis que podem interferir diretamente no desempenho escolar dos alunos, todo o incentivo a ações democráticas dentro das escolas

converte-se em estratégias de camuflagem que amenizam as consequências inerentes a ações motivadas por determinantes externos.

Esta constatação pode ser observada nas quatro escolas visitadas. Nos discursos de todos os sujeitos entrevistados, a gestão democrática sequer chegou a ser citada. Ao contrário, todos os participantes da pesquisa consideraram o papel do diretor fundamental ao alcance de metas e, portanto, da qualidade da escola. Destacaram-se nos discursos termos como: “autoridade”, “controle”, “firmeza”, “diálogo” (no sentido da busca pelo consenso), “presença”, “compromisso” e “metas”. Entretanto, os diretores das escolas com baixo IDEB sentem com maior intensidade o peso da responsabilidade a eles atribuída e demonstram certa frustração ao perceberem que esses resultados não refletem apenas o trabalho realizado na escola, mas uma série de outros fatores que escapam ao controle de suas ações.

No caso da escola estadual com baixo IDEB, a diretora recusou-se a nos conceder entrevista porque, segundo seu depoimento, estava “revoltada” com a visibilidade que a escola havia ganhado por seu baixo desempenho nas avaliações. Nessa semana, havia sido publicada uma matéria no jornal da cidade com as notas das melhores e das piores escolas em que esta escola se incluía. Ao perceber que não estávamos visitando a escola para cobrar ou inspecionar as atividades que vinham sendo realizadas, mas para compreender o impacto da atual “política de qualidade” instituída pelos governos pela via das avaliações externas, a diretora convidou-nos para entrar em sua sala e iniciou uma “sessão de desabafos” que durou pouco mais de uma hora.

Ela estava visivelmente revoltada em saber que “sua escola” estava sendo “punida de todas as maneiras” por realizar um trabalho honesto. – “Aqui, nós não escolhemos alunos, nós não manipulamos resultados.” – dizia ela com voz alterada. “Veja aqui! Olhe!” – disse, apontando para uma montanha de atividades que estava sobre sua mesa. Depois, acrescentou:

Nós trabalhamos e trabalhamos muito, mas não depende de nós, não depende apenas de nós. Fica fácil conseguir bons resultados quando você trabalha em uma escola em que os alunos têm famílias estruturadas, pais presentes, casas boas, recursos... Aqui, para que o aluno venha à escola, nós temos que dizer à mãe que eles irão perder a Bolsa Família. Aí, eles

mandam, mas mandam e não querem nem saber o que a escola está fazendo, o que o filho está fazendo. É muito triste, muito triste sermos punidos por uma coisa que não depende de nós, não depende de nós. (DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Neste momento, alegou que muitas escolas da região estavam “mandando alunos para a escola” sob a justificativa de falta de vagas. Como, após o processo de municipalização, a escola teve seu número de alunos reduzido, esta escola acabou se tornando uma “escola reserva”, ou seja, todos os alunos da região que não encontram vagas em outras escolas ou, por algum motivo, não são aceitos, procuram a escola e são, imediatamente, matriculados, conforme mencionou a vice-diretora: “A maioria dos alunos é da favela. A maioria é da favela. E qual a condição de vida de uma favela? É totalmente diferente uma escola que atende uma favela. No começo a gente até falava ‘a escola dos excluídos’, porque as escolas das redondezas não aceitam os nossos alunos.” (VICE-DIRETORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB).

No próximo ano, ao retornarmos à escola e reiniciarmos nossas coletas de dados, a diretora já havia sido removida para outra escola e outro diretor havia assumido o trabalho. A vice-diretora havia se aposentado após dez anos de atuação na escola, e o vice-diretor atual se recusou a dar entrevistas alegando ser novo na escola e não ter muito que relatar. O novo diretor não estava na escola. Agendamos outra entrevista, mas, novamente, não encontramos o diretor. Na semana que retornamos, ele estava de férias. Neste momento, a coordenadora pedagógica nos acolheu e afirmou que os problemas ainda eram os mesmos. Era semana de SARESP e a escola estava muito envolvida. Perguntamos se estavam com esperança de melhorar o índice da escola e ela respondeu que, novamente, todos os esforços haviam sido empreendidos, mas “toda vez é uma surpresa, uma surpresa... Já estamos acostumados. O bônus, nem esperamos mais... (risos)... É esperar para ver”.⁴⁰

⁴⁰ A entrevistada se refere ao bônus salarial recebido pelos profissionais da escola que alcançarem as metas estipuladas pelo IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Trata-se de um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a

Em termos de resultados, a escola atingiu um desempenho melhor que nos anos anteriores, o que demonstra efeito positivo, especialmente, do trabalho realizado pela coordenadora da escola, com os constantes simulados e treinamentos. Entretanto, comparado aos resultados de outras escolas, o resultado da escola manteve-se abaixo da média.

Fazendo simulados desde o começo do ano. E não é só aqui, eu afirmo que são em todas as escolas. Fazendo de quatro a cinco simulados no ano nos mesmos moldes do SARESP. E simulados mesmo. Tempo, passar em folha resposta, tudo. A única diferença é que a gente pega essas provas, analisa, refaz com o aluno, relendo o texto, mostrando, “por que você marcou essa alternativa?”, “mas, olha essa parte do texto?”, “a resposta correta não seria esta?”... Então nós vamos vendo se o aluno errou porque não prestou atenção ou porque ficou em dúvida entre duas questões. Porque é sempre assim. Tem duas questões que deixam em dúvida. Então, isso é uma coisa que dá para perceber muito bem. As crianças, do meio da prova para a frente, elas se cansam, elas não lêem, então elas chutam as respostas. Isso, quando a gente está fazendo o simulado a gente vê. Então, mais um motivo de que esse índice não é real. Isso não acontece só aqui, com certeza. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Trouxemos esses depoimentos para ilustrar os efeitos da “gestão por resultados” e sua incompatibilidade com os princípios da gestão democrática e da qualidade da educação nos modos como ela é apresentada tanto nos discursos oficiais quanto nos discursos acadêmicos. Quando os objetivos escolares convertem-se em produção de resultados quantitativos e a qualidade da escola passa a ser avaliada por meio de exames, o peso da responsabilidade por esses resultados acaba recaindo sobre o diretor da escola, incentivando-o a centralizar as decisões e a criar estratégias, na maioria das vezes, pouco pedagógicas.

Os resultados geram enorme desconforto aos diretores, pois passam a refletir a sua capacidade ou a incapacidade de alcançar as metas estabelecidas. Por mais que os depoimentos demonstrem a consciência dos profissionais da pouca eficiência desta política de metas na promoção de resultados efetivos de aprendizagem, ao se verem diante da ameaça de exposição negativa de suas imagens perante a comunidade escolar, acabam

se apropriando de estratégias que se afastam, significativamente, dos princípios democráticos e educacionais.

Este contexto se agrava ainda mais por produzir efeitos reais nesses resultados. No caso da escola municipal com baixo IDEB, um dado interessante nos chamou a atenção. A diretora substituta que havia assumido a escola com pontuação no IDEB de 5,9, pouco antes de ser transferida, presenciou a elevação da pontuação da escola em dois pontos (7,0). Sabemos que este resultado pode ter sido produzido por um conjunto de variáveis que não foi possível identificar, entretanto, elas, certamente, incluem as estratégias de produção de resultados que esta diretora utilizou, por exemplo, para aumentar a frequência dos alunos:

[...] dia de chuva aqui tinha 35 alunos dos dois períodos. Então, é uma realidade completamente diferente e assustadora, porque eles não vinham. Não vinham de segunda, nem de sexta. Sexta, final de semana prolongado, e, segunda, porque estavam cansados. Aí, nós começamos descer nas favelas, pedir autorização, porque tem que pedir autorização, e descer, entrar nos barracos pra acordar, tirar da cama. Nossa frequência subiu setenta e oito por cento. (DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

O pouco tempo de atuação da diretora nesta escola, certamente, influenciou a elevação do índice da escola, entretanto, não foi capaz de mudar a realidade que ela havia encontrado quando assumiu a escola em 2010. No final de 2012, os diretores concursados passaram a assumir seus cargos efetivos nas escolas e esta diretora, que era indicada pela Secretaria de Educação, voltou para sua sala de aula em outra escola. Dados do IDEB de 2013 registraram significativa queda no índice da escola, desta vez, para 5,7.

São dados esclarecedores que nos ajudam a compreender a pouca eficiência destas ações isoladas e emergenciais na elevação do índice que confere qualidade às escolas. São ações que não refletem de modo seguro a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas o efeito de estratégias centralizadas cujos prazos se definem pela permanência do diretor no ambiente escolar. Essas medidas são incapazes de gerar mudanças significativas nas escolas, pois estão mais voltadas ao atendimento dos interesses individuais daqueles que as projetou do que ao interesse coletivo que emergem de experiências escolares compartilhadas.

As entrevistas realizadas nas quatro escolas coletaram depoimentos que caminharam no sentido de confirmar este dado, assim como as respostas apontadas nos questionários.

Os discursos que se referem à importância do diretor de escola foram compartilhados por mais de 85% dos entrevistados, resultando na forte relação que se estabelece entre escola de qualidade e gestão, especificamente, o papel do diretor. Tratou-se, entretanto, de um modelo de gestão mais “tradicional” em que o diretor é visto como autoridade (“pulso firme”) que exerce o poder sobre os demais membros da escola de modo a direcionar as atividades à elevação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, dos índices da escola. O discurso nº 22 – compartilhado por mais de 95% dos entrevistados – associa-se diretamente a esta afirmação ao relacionar a concepção de escola de qualidade a um espaço em que as regras são seguidas com rigor e disciplina convertendo diretores e professores em autoridades a serem respeitadas pela comunidade escolar.

Interessante observar que, no caso do discurso nº 8, 12% do total de entrevistados atribuíram pouco ou nenhum grau de importância à necessidade de exercício autoritário de gestão por parte do diretor da escola como condição para o alcance de uma escola de qualidade. Este grupo se compôs, majoritariamente, por professores e diretores de escolas. No caso dos professores, 21% (vinte e um por cento) assinalaram “pouco importante” e “não é importante” neste item, sendo a maioria deles (13%) professores que atuam em escolas com alto IDEB. No caso dos diretores de escola, os 10% (dez por cento) que assinalaram “pouco importante” neste item atuam em escolas com baixo IDEB. Aqui, inferimos que esta resposta reflete o impacto deste modelo de gestão na ação pedagógica.

Conforme demonstram nossas observações, o grupo discordante dos professores pertencentes à escola com alto IDEB sofre, cotidianamente, maior pressão por parte da gestão da escola para manter a disciplina dos alunos em sala de aula de maneira que o ensino não seja afetado por “comportamentos desajustados” que podem interferir no desempenho escolar dos demais alunos e, conseqüentemente, na nota da escola. No caso dos diretores, a maioria discordante atua em escolas situadas em localidades periféricas da cidade e atende um público mais vulnerável a conflitos interpessoais, portanto, são

impelidos ao uso de outras estratégias na resolução dos problemas escolares que ultrapassam o limite do uso da “autoridade” muitas vezes ineficaz em situações mais complexas.

O alto compartilhamento da concepção de gestão escolar como exercício autoritário de poder – traduzida na expressão “diretor pulso firme” – resulta na ausência de indicadores referentes à dimensão “Gestão Escolar Democrática”.

Dos indicadores do INDIQUE referentes à Gestão Democrática, apenas o que se refere à participação dos pais na vida escolar dos alunos foi identificado nas falas dos sujeitos. Contemplada nos discursos nº 6 e nº 21, a participação dos pais na escola foi considerada indicador de qualidade por mais de 95% (noventa e cinco por cento dos entrevistados).

É importante ressaltarmos que a composição deste discurso não incluiu a participação efetiva dos pais nos Conselhos Escolares e, conseqüentemente, nos processos de tomada de decisão, conforme enfatiza o material do INDIQUE. Isto porque, nas entrevistas semiestruturadas, a presença dos pais esteve, em todos os momentos, relacionada a um acompanhamento mais próximo da vida escolar dos filhos, como a realização de tarefas escolares e o controle das faltas, somado ao apoio ao professor e à gestão da escola nas decisões que dizem respeito à dinâmica e à organização do espaço escolar, conforme relata um dos pais entrevistados cujo filho está matriculado em uma escola de alto IDEB:

Acho que o que eu espero é que venha atender toda a minha expectativa e que a escola continue assim, sempre com essa dedicação, sempre com essa cobrança que eles têm pra que os pais também participem da educação dos filhos. Isso é muito importante né, a participação dos pais. A educação não depende só da escola, depende da participação dos pais em tudo, nas atividades que são dadas pra fazer em casa, na educação em geral e não só a educação na escrita, no período da escola, mas no geral, que os pais têm que participar e isso ajuda também a escola e ajuda a criança em tudo. (PAI DA ESCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Conquanto esta concepção de participação nos pareça bastante limitada, se tomarmos por referência os trabalhos acadêmicos e o próprio material do INDIQUE – pois, conforme ressaltamos, ela não envolve

participação nos processos de tomada de decisões da escola – ela é, sem dúvida, favorável à produção de índices que avaliam a qualidade da escola, pois, conforme relatos dos entrevistados, nas escolas em que a participação dos pais na vida escolar dos filhos é mais expressiva, o desempenho dos alunos nas atividades escolares também se eleva e passa a ser refletido nos resultados das avaliações externas.

Apenas os alunos da escola estadual com alto IDEB citaram experiências escolares democráticas como a participação na composição do Grêmio Estudantil. Entretanto, nossas observações comprovaram não se tratar de órgão de representação que tenha qualquer tipo de influência nas decisões da escola. Embora haja processo eleitoral para a escolha dos representantes do Grêmio Estudantil – imprescindível ao fortalecimento das relações democráticas dentro da escola –, nesta escola, especificamente, o Grêmio atua como mais um dos vários grupos – formais e informais – que servem à consolidação dos projetos escolares pensados no âmbito da gestão da escola. As opiniões, críticas e sugestões são levadas à direção da escola por meio dos representantes dos alunos consolidando um modo de participação bastante comum nas escolas e outras instituições, ou seja, aquela participação em que todos têm o direito de se expressar, mas apenas os que ocupam o topo da hierarquia é que podem decidir. O diálogo que travamos com os alunos permite ilustrar esta afirmação.

Aluna 2 – [...] Mas, a gente queria, por exemplo, eu o C. ou ela, nós quatro mesmo, assim, ir lá falar com o diretor. Só que a gente tem medo, o professor fala, “vai, fala lá no recreio” ou “fala lá na hora da educação física”. Mas, a gente tem medo de levar uma bronca, uma certa bronca.

Aluna 3 – Às vezes, a gente pode até querer uma coisa. A gente achar que é bom, mas não é sabe. Porque a gente pensa muitas coisas diferente.

Aluna 2 – A gente poderia, assim, nem ter medo. É uma questão errada disso né? Porque, assim, a escola está aqui para ensinar a gente né? Mas, a gente poderia ter uma relação afetuosa com diretor se a gente... A gente poderia até conversar um pouco mais.

Aluna 1 – A gente poderia ir, assim, conversando com ele para ir se acostumando. (ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Este diálogo expressa a dificuldade que os alunos sentem em romper com as relações hierárquicas e autoritárias dentro das escolas. Percebemos que há grande disposição por parte dos alunos em participar das decisões da escola e sugerir mudanças. Entretanto, há uma cultura estabelecida de que é “o diretor quem manda”, o “diretor quem sabe o que é melhor”. Uma relação infantilizada que se estende aos professores e a toda a equipe escolar. No momento em que realizávamos a entrevista com as crianças na sala dos professores, uma professora estava sentada à frente do computador atenta ao que conversávamos. Os alunos falavam com bastante empolgação de suas experiências e em um momento do diálogo expressaram:

Aluna 2 – Mas, tem um ponto que me incomoda muito. É que, assim, a gente usa muito pouco a informática, muito pouco.

Aluno 4 – Sala de cinema também.

Aluna 2 – Sala de cinema também é muito pouco. A gente podia estar melhorando assim um pouco. Combinar, uma semana vai os quintos anos e os quartos, aí, depois começa o segundo, terceiro... entendeu? Porque tem duas salas. (ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Neste momento, a professora interrompeu e disse: – “Mas, já é assim, do jeito que eles estão falando”. Alguns minutos depois, ela sai da sala e, quase em seguida, o diretor entra disfarçando com um espelho nas mãos. Direciona-o para um dos alunos e diz: – “Olha como eles são bonitos. Esses alunos não são muito bonitos?”. Ele fica mais alguns minutos na sala, o diálogo segue normalmente e ele se retira um pouco desconfiado e, ao mesmo tempo, constrangido. Para sua surpresa talvez, as crianças estavam seguras e não expressaram medo ou qualquer atitude de desconforto com sua presença.

Esta foi a única escola em que agendamos nossa entrevista com as crianças. Nas demais escolas, o diálogo foi realizado no intervalo enquanto as crianças brincavam. Foram diálogos mais curtos e breves em que tentamos identificar suas concepções de qualidade da escola.

Ao serem questionados a respeito da gestão da escola, um dos alunos da escola municipal com alto IDEB disse:

Ah elas coordenam, comandam a escola, fazem regras. Como a regra que a gente não pode ficar no mesmo horário que os pequenos, por que se eles trombarem com a gente, se a gente correr, a culpa vai sempre vir com a gente, por que nós somos maiores, a gente tem que dar exemplo pra eles. (ALUNO DA EDCOLA MUNICIPAL COM ALTO IDEB)

Novamente, a importância das regras foi ressaltada como indicador de qualidade tanto da escola quanto da sua gestão. Os alunos da escola com baixo IDEB foram mais tímidos em suas respostas, pronunciando frases e palavras curtas como: – “Eu acho que elas cuidam da escola, assim melhoram o que precisa, essas coisas...” – “Eu acho ela legal”.

Constatamos, portanto, que, embora os discursos sobre gestão democrática sejam amplamente produzidos e reproduzidos nas publicações oficiais e acadêmicas, eles não aparecem nos discursos dos sujeitos por estarem completamente ausentes de suas vivências escolares. Entretanto, o dado mais provocador das realidades observadas não é a ausência da gestão democrática nas escolas, mas o fato desta ausência ser capaz de produzir efeitos positivos nos índices das escolas. A escola municipal com alto IDEB, em que observamos as ações mais autoritárias, alcançou a média 7,6 em 2013, ultrapassando a média 7,0 que para ela foi projetada em 2021. Entretanto, podemos afirmar com segurança se esta escola, de fato, é uma escola de qualidade?

Se tomarmos os índices das escolas como indicador de qualidade e cruzarmos esses índices com os indicadores de qualidade oficiais, observaremos que, nos casos analisados, as escolas que apresentam os melhores índices são justamente aquelas que mais se distanciam das dimensões propostas nos indicadores de qualidade oficiais que apresentamos até este momento e daquelas que seguiremos apresentando.

5.1.5 Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola

A quinta dimensão no material do INDIQUE está relacionada às condições de trabalho dos profissionais da escola e apresenta alguns

indicadores a serem observados pelas escolas e pelos órgãos oficiais educacionais. A maioria desses indicadores, ao longo destas últimas décadas, já vem sendo observada e incluída nas políticas educacionais e nas legislações nacionais de modo que nossa função é saber em que medida ela tem contribuído com a melhoria da qualidade educacional nos moldes como esta qualidade vem sendo projetada. Esses indicadores são: profissionais habilitados para o exercício da função; incentivo à participação nos cursos de formação continuada organizados pela própria escola ou pelos órgãos oficiais; participação em cursos de formação para trabalhar com alunos com deficiência; equipe escolar estável e suficiente incluindo diversos profissionais; garantia de planos de carreira; zelo com a pontualidade nos horários das reuniões; acompanhamento da jornada de trabalho e assiduidade dos profissionais; discussões com a comunidade escolar a respeito das mudanças, substituições e faltas dos profissionais.

Vários dos indicadores apresentados são também citados nos discursos acadêmicos e nos discursos coletados nas entrevistas. O único indicador que não aparece no discurso oficial, mas foi citado tanto pelos entrevistados quanto nos discursos acadêmicos trata, especificamente, da “remuneração adequada aos professores e demais profissionais da educação”. Este item foi compartilhado por 99% do conjunto de entrevistados.

Nas entrevistas, este indicador apareceu na fala de todas as professoras que atuam nas escolas estaduais, não sendo contemplado nas falas das professoras da rede municipal. A discrepância em relação aos salários nos dois sistemas de ensino não é significativa aos iniciantes de carreira. Não sabemos dizer se, com a soma dos benefícios por tempo de trabalho e outros abonos que vão sendo concedidos à categoria ao longo dos anos, um dos salários chega a atingir valor mais elevado em relação ao outro. Contudo, em ambos os sistemas os salários excedem o piso salarial estipulado em âmbito nacional no valor de R\$ 1.917,78 (um mil novecentos e dezessete e setenta e oito centavos) para uma jornada de 40 horas semanais⁴¹.

⁴¹ No Edital nº 02/2014 do último concurso para o provimento do cargo de Professor de Educação Básica I, os vencimentos iniciais, em Jornada Inicial de Trabalho Docente (24 horas semanais), correspondentes à Faixa I, Nível I, em conformidade com a Lei Complementar 1.204, de 1.º julho de 2013, corresponderam a R\$ 1.565,19 (um mil quinhentos e sessenta e cinco e dezenove centavos), reajustáveis de acordo com os percentuais aplicáveis pelo Governo do Estado de São Paulo, para os servidores da mesma classe. No Edital nº S.A.10 nº

Embora os docentes que atuam no Estado de São Paulo e seus municípios desfrutem de melhores condições salariais em relação a outros estados e municípios do país, não podemos dizer que a situação do professor é confortável e segura, conforme relataram duas das professoras entrevistadas:

Eu acho que tudo precisava ser reformulado. Isso vai desde verificar o salário de professor, a formação dele e não tratar ele como um “profissionalzinho” que trabalha por amor – porque ninguém trabalha por amor, a gente trabalha com amor, é diferente. (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Sem dúvida nenhuma a questão do salário do professor é um ponto crucial. O professor hoje, para ganhar um pouco mais, ele se desdobra em cinco, seis, para trabalhar em várias escolas, dar conta daquilo. Eu acho que isso dificulta e muito o trabalho, não é nem pouco, é muito o trabalho do professor. O professor se cansa, se desgasta, várias escolas, vários alunos, escolas diferentes, idades diferentes, horários diferentes. O professor corre de uma para outra, então, eu acho que, se o professor ganhasse um pouquinho melhor, eu acho que isso... (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

A fala da segunda professora registra a relação entre salário e qualidade do ensino ao enfatizar que melhores salários permitiriam maior tempo de dedicação do professor à escola e aos alunos, e, na nossa percepção, ampliariam as possibilidades de participação nos processos de criação e desenvolvimento de projetos escolares de interesse da comunidade escolar e participação nos órgãos de decisão. Mas isto é uma projeção cujos resultados não poderíamos comprovar.

Em termos de formação, todas as professoras e membros da equipe de gestão entrevistados são licenciados em Pedagogia em universidade pública. Os demais profissionais dividem-se entre profissionais formados em cursos técnicos profissionalizantes e bacharéis. Nos questionários, este quadro se reproduziu. Mais de 80% dos professores entrevistados são formados em nível

011/2010 do último concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação para o cargo de Professor de EMEF, os vencimentos iniciais, em Jornada de 27 horas semanais, corresponderam a 1.247,14 (um mil duzentos e quarenta e sete reais e quatorze centavos), acrescidos de gratificação mensal no valor de 1/3 (um terço) da referência salarial (R\$ 415,71).

superior. Poderíamos, portanto, afirmar que, nesta pesquisa, o indicador relacionado à formação docente não influenciou de modo significativo na produção dos índices das escolas analisadas, pois o quadro docente tanto das escolas com alto IDEB quanto das escolas com baixo IDEB é composto por professores com formação em nível superior. Nos questionários, o item que relaciona a qualidade à formação inicial do professor foi considerado foi compartilhado por mais de 90% dos entrevistados.

O mesmo compartilhamento recebeu o indicador que trata do incentivo à participação nos cursos de formação continuada para professores e gestores. Entretanto, diante das condições salariais que obriga boa parte dos professores a duplicarem suas jornadas de trabalho, conforme relatou uma das professoras entrevistadas, a realização de cursos de formação continuada acaba sendo limitada. Dos professores entrevistados, apenas uma professora da escola estadual com alto IDEB relatou ter participado de um curso oferecido recentemente aos professores para capacitação do uso do material do EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais).

Normalmente, os cursos são destinados à equipe de gestão da escola, especialmente, aos coordenadores pedagógicos cuja função é transmitir o conteúdo dos cursos de capacitação aos professores nos horários de trabalho coletivo – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Presenciamos esta formação em uma de nossas participações no ATPC da escola estadual com baixo IDEB. Nesta reunião, a coordenadora apresentou o material distribuído no curso de capacitação da Diretoria de Ensino que tratava a respeito dos descritores de língua portuguesa exigidos no SARESP. Neste momento, foram distribuídas folhas xerocadas com atividades para as professores trabalharem com seus alunos nas salas de aula. Entretanto, a coordenadora pediu que, antes, as próprias professoras realizassem as atividades e apontassem as suas maiores dificuldades. Algumas professoras apresentaram dificuldades em responder as alternativas a respeito das ideias apresentadas em charges e quadrinhos. Neste momento, uma das professoras fez um comentário a respeito da ineficiência das avaliações que testam o conhecimento por meio de respostas ao item, uma vez que o quadrinho permitiria outras interpretações e não apenas aquela que o elaborador da prova considerou a correta. “Qualquer um pode errar” – disse ela alterada. “Nós

erramos. Como eles não irão errar? Mas isso não quer dizer que eles não saibam interpretar.”. A discussão seguiu neste sentido e foi interrompida pela fala da diretora que reproduziu com as professoras o mesmo desabafo que havia realizado conosco, expressando sua indignação a respeito da matéria do jornal em que a escola foi citada como a “pior escola da cidade”.

Em conversa com os professores, percebemos que as ATPC, para além do tratamento de assuntos burocráticos, têm sido organizadas para realização de estudos coletivos em que se discutem as dificuldades e são compartilhadas experiências negativas e positivas vivenciadas nas salas de aula. Esses estudos, na maioria das vezes, têm incluído a leitura e exposição de materiais oficiais, onde são distribuídos modelos de atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula. Embora a autonomia da escola e do professor seja respeitada em termos de organização do trabalho, aconselha-se que esta organização considere as sugestões oficiais com o objetivo de elevar a qualidade da escola, conforme relatou uma das professoras:

Eu tenho uma autonomia pedagógica muito grande. A gente segue as orientações da Secretaria da Educação. No caso da Matemática, a gente trabalha com o EMAE, o Ler e Escrever, temos os cursos que são oferecidos pela Diretoria de Ensino voltados ao aperfeiçoamento do professor. Então, a gente tem um respaldo muito grande. A nossa coordenadora também está sempre presente, nós temos bastante apoio. Uma pessoa que está aqui há anos, que conhece a escola como ninguém, desde que eu vim para cá, ela já estava aqui. Então, é uma pessoa que conhece muito bem a escola e tem trazido a escola para um funcionamento muito bacana. (PROFESSORA DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Outro fator que dificulta a realização de cursos de formação, especialmente em nível de pós-graduação, diz respeito às regras de afastamento. No caso do sistema municipal, o professor tem direito de afastamento de apenas dois anos sem remuneração, caso já estejam atuando, no mínimo, por três anos no serviço público municipal. Finalizado o período, o professor apenas poderá se afastar novamente após cumprir três anos consecutivos de trabalho contados a partir da data de retorno do primeiro afastamento.

Quadro semelhante se apresenta a rede estadual. Conforme o artigo 202 da Lei 10.261/68 e Lei Complementar 814, de 23 de julho de 1996, os

servidores estaduais poderão obter licença sem vencimento ou remuneração, pelo prazo máximo de dois anos, caso contem com pelo menos cinco anos de exercício no serviço público estadual. O servidor pode requerer novamente essa licença depois de transcorridos cinco anos contados do término do gozo da última requerida.

Neste caso, se o professor necessitar prorrogar sua licença para dar continuidade aos estudos, especialmente em nível de pós-graduação *stricto sensu*, ele será forçado a exonerar o cargo, ou terá de aguardar um prazo amplo para retornar às atividades de pesquisas.

No âmbito de estado, este quadro é mais favorável devido ao Programa de Formação Continuada de Educadores criado em 2001 pela Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de um programa que oferece uma série de outros programas de formação continuada presencial e à distância em que se inclui o Programa Mestrado & Doutorado. Este programa, hoje coordenado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), oferece bolsa de estudos – no valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) para o Mestrado e R\$ 1.600,00 (mil e seiscentos reais) para o Doutorado – a professores estáveis que atuam em escolas estaduais. Entre outras exigências, as regras do Programa estabelecem que os professores estejam matriculados em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e assumam carga horária mínima de 12 horas/aula em suas escolas. Após a formação, o professor assume o compromisso de atuar na Rede Estadual por período igual ou superior ao período em que ficou ligado ao programa.

Este é apenas um exemplo do esforço que algumas redes de ensino vêm realizando no sentido de também se adequarem às metas estabelecidas em âmbito nacional para elevação da qualidade da educação, incluindo as metas que se comprometem a elevar o número de professores formados em cursos superiores de graduação e pós-graduação. Entretanto, se olharmos mais atentamente para a realidade escolar, percebemos que estes programas carecem de aperfeiçoamento no sentido de oferecer melhores condições de acesso, participação e, principalmente, continuidade.

No que diz respeito à formação voltada ao trabalho com alunos com deficiência, o quadro apresentado também se distancia do atendimento das reais necessidades da escola, o que torna esta modalidade formativa um dos desafios a serem enfrentados.

De acordo com o Parágrafo Único do artigo 9º da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 68/2007, que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino,

Os sistemas públicos de ensino promoverão formação continuada de professores com vistas à melhoria e aprofundamento do trabalho pedagógico com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. (SÃO PAULO, 2007, s/p)

Atualmente, o órgão responsável pelos cursos de formação continuada da Rede Estadual é o Centro de Atendimento Pedagógico Especializado (CAPE). O CAPE tem a incumbência de organizar e oferecer cursos de formação continuada aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da área da Educação Especial (PCNP) das Diretorias de Ensino. Os PCNP são professores efetivos convidados pela Diretoria de Ensino a prestar serviços de apoio pedagógico às escolas. Após participarem desses cursos, os PCNP retornam para suas respectivas Diretorias de Ensino onde assumem a responsabilidade de preparar cursos de formação onde esses conteúdos poderão (ou não) ser reproduzidos.

Os professores recebem o convite por meio de circulares que chegam para as escolas e matricularem-se nos cursos oferecidos de acordo com suas áreas de interesse. Os cursos são organizados pelos PCNPs e desenvolvidos em espaços que forem considerados mais adequados ao público. A própria escola, pode também requisitar à diretoria o envio desses profissionais para oferecerem os cursos em nível local. No caso da Diretoria de Ensino onde se situam as escolas que foram visitadas, há apenas dois PCNP voltados a assuntos relacionados ao atendimento de crianças com deficiência: um de Educação Especial e outro de Apoio em Braille. Um número, certamente insuficiente, a uma Diretoria composta por mais de cinquenta e nove escolas.

Este quadro transforma a inclusão de alunos deficientes um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas escolas, conforme comentou um dos diretores entrevistados:

A nossa postura é uma escola inclusiva, mas, depende as dimensões da inclusão. A gente fica arrepiado. A gente preferiria... Se a gente pudesse afastar este cálice, a gente queria que afastasse né? Mas, não dá, a gente não foge da raia. A gente não vai abdicar, não vai criar mecanismos para a exclusão. Isso a gente rompe. Mas, é muito difícil. Por exemplo, já sei quais são os meus alunos do ano que vem. Tem três alunos que vêm com deficiência. Porque, esses de hoje que a gente cuida, eles já estão cadastrados como. Então virá um com a Síndrome de Tourett, nós teremos uma criança que ainda não está com o diagnóstico fechado, mas o indicativo é de que ele seja pervasivo, mas, enquanto não fecha isso, ele terá que ir para o primeiro ou segundo ano, porque há uma aprendizagem bastante significativa, mas é uma criança bastante agressiva, uma criança que precisa de um controle do professor mais rigoroso. E nós vamos receber mais uma criança com Síndrome de Down. É um desafio. (DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

O relato do diretor comprova os desafios da inclusão diante de uma estrutura ainda muito defasada. Neste momento, lembramos de perguntar a ele a respeito do “profissional cuidador” na escola.

Enquanto aguardávamos do lado de fora da escola para o diretor nos receber, uma cuidadora também aguardava um aluno chegar. Ela estava com um jaleco branco que nos chamou a atenção. Então, perguntamos se ela era uma profissional contratada pelos pais do aluno. Ela então disse que não e que havia sido chamada por meio de processo seletivo realizado pela Diretora de Ensino. Após consultarmos materiais a respeito deste assunto, constatamos que se tratava do resultado de um Termo de Ajustamento de Conduta firmado entre o Ministério Público de São Paulo, o Governo do Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação e a Secretaria de Estado da Saúde, publicado na Seção I do Diário Oficial, em 23 de março de 2013. De acordo com o referido documento:

O Governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação reconhecem a ausência da função de cuidador nas escolas do Estado de São Paulo. Em face disso e no intuito de garantir o pleno direito à educação das pessoas com deficiência, observando a legislação supra referida,

comprometem-se a disponibilizar o serviço de cuidador aos alunos que dele necessitam, mediante as condições previstas neste TAC. (SÃO PAULO, 2013, p. 42)

Perguntamos ao diretor o que ela tinha a nos dizer sobre o assunto e ele respondeu que “os alunos agora podem contar com este cuidador”, no entanto, “este processo de contratação demora” e “não há profissionais para todos os alunos da rede”.

O contexto vivenciado na rede estadual de ensino assemelha-se à realidade vivenciada pelos profissionais da rede municipal. Em 2010 a rede realizou um concurso visando à contratação de professores para atuarem na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores contratados realizam trabalho de atendimento nas escolas e participam de reuniões semanais no Centro Municipal de Atendimento Especializado para tratamento de questões burocráticas, confecções de materiais, além de participarem das horas de estudo coletivo (HEC) nas escolas em que realizam atendimento. Recentemente, no segundo semestre de 2014, demais professores da rede com habilitação ou pós-graduação em Educação Especial, puderam realizar um concurso interno para assumirem aulas suplementares e prestarem atendimento nas escolas, incluindo os trabalhos de adaptação pedagógica. Estes professores, de acordo com informações da própria Secretaria, ajudaram a ampliar o número de professores especializados nas escolas, entretanto, este número ainda não é suficiente, conforme relatou uma das professoras:

Olha, nós temos apoio das AEE, mas, assim, pra falar a verdade, no dia a dia, sou eu mesma que tenho que me virar. Tenho vinte e cinco alunos na minha sala, três alunos com deficiência. Um é surdo e os outros dois DI [deficientes intelectuais]. Eles são atendidos uma vez por semana, no restante dos dias eles ficam aqui e eu tenho que me virar. Não é fácil, é um desafio. Não sei se a gente pode chamar isso de inclusão. (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

Aos demais professores que atuam nas salas regulares, a Secretaria oferece outros cursos de capacitação pedagógica destinados aos coordenadores pedagógicos. São cursos em formato de palestra com

especialistas de diversas áreas ou cursos de maior durabilidade em termos de carga horária, muitas vezes, oferecidos por meio de parcerias entre a Secretaria da Educação e demais instituições, incluindo a universidade. Os coordenadores pedagógicos repassam informações referentes à formação recebida nas HECs das escolas onde atuam. Este modelo de formação assemelha-se ao que presenciamos nas escolas estaduais.

Outro item referente à dimensão que estamos tratando diz respeito à estabilidade dos profissionais. No caso dos professores entrevistados, todos eles possuíam cargos efetivos, portanto, estáveis. Este caso oscilou entre os diretores, pois, conforme já comentamos anteriormente, as escolas com baixo IDEB sofrem mudanças constantes de diretores e isto pode ser um indicador que afeta o aumento do índice das escolas. Nos questionários, 89% dos entrevistados relacionaram a existência de profissionais efetivos e permanentes à qualidade da escola.

Finalizaremos com os indicadores que complementam os demais e tratam do “zelo com a pontualidade nos horários das reuniões”; “do acompanhamento da jornada de trabalho” e “da assiduidade dos profissionais”. Em todas as escolas observadas, não houve comentários a respeito de problemas com a pontualidade nos horários, a assiduidade ou o cumprimento da jornada de trabalho. No entanto, na escola estadual com alto IDEB, a funcionária e o diretor relataram problemas com relação ao elevado número de afastamentos:

Agora, uma outra coisa que eu acho um ponto fraco também, não é só um problema da escola. É com relação à contratação do professor. Tem muuuito professor que se afasta para a prefeitura, se afasta para uma outra escola, por problemas familiares se afasta, pede licença, licença gestante, licença adoção. E vem para cá professores que não este preparo. Que não tem o preparo para trabalhar. Então, você tem que começar a fazer um trabalho com eles. Às vezes ensinar. Como o diretor falou, às vezes tem que fazer uma intervenção com eles. Ensinar mesmo como é que tem que ser feito, porque eles estão saindo da faculdade com a teoria e não com a prática. Então, você leva um tempo todo para ensinar e, daí, no ano seguinte já encerra o contrato, vem outro, outra atribuição de aula. (FUNCIONÁRIA DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Mas, a dificuldade é assim. Todo ano troca muito professor. Então, esta dificuldade se repete todo ano com os novos. Mas, aí, eu tenho um grupo de quatro professores efetivos que permanecem, mais três da categoria “F” da casa, mais quatro efetivos que vem pela “vinte e dois”, que estão juntos. Então, eu tenho cerca de oito ou nove professores que trocam todo o ano. Então, esses onze permanecem.[...] Então, esses nove, quando chegam, tem que ser treinados, tem que passar por todo um... Mas, como já tem um grupo, ele vai atrás e, com o tempo, pega qualidade. (DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL COM ALTO IDEB)

Os relatos estão diretamente relacionados a questões que tratamos anteriormente. Nos dois depoimentos acima, nos chamou a atenção o tratamento que vem sendo dado pelo diretor desta escola para que as mudanças ocorridas, anualmente, na composição do quadro docente não afete a qualidade do trabalho da escola. A estratégia do treinamento novamente foi utilizada, o que nos permite constatar que ela não afeta apenas os alunos.

Sintetizando esta dimensão em poucas palavras, podemos dizer que a formação dos profissionais da educação tem sido considerada indicador fundamental na elevação da qualidade da educação. Entretanto, conforme observamos na própria denominação desta dimensão, há relação muito estreita entre a formação dos professores e suas condições de trabalho.

Em um sistema de ensino cujos professores são formados em nível superior, muitos deles em universidades reconhecidas e constituídas por docentes e pesquisadores legitimados no campo acadêmico, observamos ações que fogem significativamente das ações que vem sendo defendidas nos discursos educacionais consagrados e que vem sendo reproduzidas nos discursos oficiais.

Diante deste impasse, nossas análises têm nos provocado em dois pontos particularmente. Primeiramente, a interferência limitada dos discursos oficiais e acadêmicos na prática dos sujeitos e, conseqüentemente, em suas representações a respeito do que consideram uma escola de qualidade. Em segundo lugar, percebemos que as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas trazem realidades complexas que as idealizações teóricas não consideram, ao menos com a intensidade que deveriam. Portanto, talvez um dos maiores desafios que se coloca também a nós pesquisadores é dar um

novo rumo a nossos trabalhos. Passar a construir conhecimento não apenas “sobre” a escola ou “para” a escola, mas com e a partir dela. Um processo que exige mudança de postura, de rumo e de método. Um desafio que, sem dúvida, também é o nosso.

5.1.6 Acesso e permanência dos alunos na escola

As duas últimas dimensões do INDIQUE tratam, respectivamente, do acesso e da permanência dos alunos na escola e do ambiente físico escolar. Com relação à primeira dimensão, o material apresenta algumas ações consideradas fundamentais para manter o aluno na escola, pois, no caso do Ensino Fundamental, conforme indicam vários estudos, o problema do acesso já está, praticamente, superado.

Em 2008, 97,5 % das crianças de 6 a 14 anos e 98% das de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola (Taxa de Frequência - TF). No caso, a Taxa de Matrícula Líquida (TML) era de 94,9%. A Taxa de Matrícula Bruta, de 115% (variação de três pontos percentuais em relação a 2007), confirma a tendência de diminuição gradual da população fora da faixa etária própria nas redes de ensino fundamental. Os levantamentos demográficos do IBGE de 2009 apontam crescimento de 0,1% na TF tanto das crianças de 6 a 14 anos quanto das de 7 a 14 anos de idade. Os dados são, respectivamente, 97,6% e 98,1%. Portanto, se a igualdade entre as taxas de matrícula bruta e líquida no ensino fundamental regular, que representaria o atendimento de toda a população na idade própria e na série adequada, está longe de ser alcançada, não se pode negar que o acesso é praticamente universal. (LIMA, 2011, p. 275).

No que diz respeito à permanência na escola, o papel fundamental das escolas é o de acompanhar, sistematicamente, a frequência e o desempenho escolar dos alunos e, nos casos de abandono e evasão, produzir dados que permitam compreender suas causas e resolvê-los.

No caso das escolas observadas, conforme indicaram os relatos trazidos nas dimensões anteriores, os profissionais têm conferido grande atenção à frequência e permanência dos alunos, especialmente, por serem estes dados relevantes na composição da nota da escola nas avaliações externas.

Concernente aos aspectos relacionados ao desempenho dos alunos, observamos elevada preocupação com o acompanhamento diário dos alunos por meio de avaliações permanentes em que são reproduzidos os conteúdos dos materiais oficiais que ajudam a compor as avaliações externas. Este modo de acompanhamento é ainda mais efetivo com os alunos que apresentam defasagem de aprendizagem. Neste caso, os alunos são encaminhamentos para aulas de reforço, que podem ser desenvolvidas em outros espaços e com material especializado, conforme indicação do material do INDIQUE, ou na própria sala de aula.

Nas quatro escolas visitadas, presenciamos formas diferenciadas de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Acompanhamento individualizado com estagiários e professores volantes, aulas de reforço, organização de grupos de alunos por nível de desempenho dentro da sala de aula e organização de salas de aula (denominadas salas de projetos) também por nível de desempenho e aprendizagem.

Apesar de respeitada a autonomia da escola, no sentido da organização de espaços diversificados voltados à realização de atividades pedagógicas de acordo com o processo individual de desenvolvimento, observamos também o uso de estratégias imediatistas, visando à adequação dos alunos ao ritmo de aprendizagem esperado.

Na escola estadual com alto IDEB, o diretor admitiu ser necessário o encaminhamento dos alunos a profissionais especializados, incluindo neurologistas, de modo que esses alunos possam ser atendidos e, se necessário, medicados. Na visão do diretor, trata-se de um artifício ainda muito criticado, mas que tem apresentado efeitos positivos no processo de desempenho escolar dos alunos.

Outra coisa... Os alunos que tem dificuldade, a gente, prontamente, busca fazer um encaminhamento para que eles tenham acompanhamento de um especialista. Nós temos bastante crianças assistidas. Aqueles que têm demandas. Eu acho que nós temos, pelo menos, dezessete alunos que são assistidos por especialistas. Às vezes um psicólogo, às vezes um neurologista mesmo. Tem criança que usa medicação para hiperatividade. No começo, eu tinha certa restrição, mas, depois, quando você vê esta criança, a acomodação dela, parece que é muito bom. Se eu fosse cardíaco, eu não teria problema de tomar um remédio do coração. Agora, se a criança que não conseguia parar quieta para estudar e, depois,

começou a se medicar, tem esse sucesso. Estou te falando isso porque é uma questão ética ainda que eu discuto porque é meio ignorância. É minha área de ignorância. Embora a gente saiba que muitos dos encaminhamentos que a gente pede, as crianças são medicadas. Então, tem crianças que tomam medicação. (DIRETOR DE ESCOLA COM ALTO IDEB).

Este depoimento do diretor, confirmado pela funcionária e por uma das professoras da mesma escola, compôs o discurso nº12 do questionário e alcançou nível de importância de mais de 98% entre os entrevistados. Tratou-se de um discurso que não foi identificado no material do INDIQUE e nos discursos oficiais.

Não são recentes as críticas desenvolvidas por pesquisadores a respeito deste procedimento. Denominado de “patologização da educação”, trata-se de um fenômeno que visa transformar questões de origem social e política em questões médicas, com o objetivo de encontrar causas e soluções imediatistas como a “medicalização”.

De acordo com dados apresentados por Collares e Moysés (1994, p. 26), a medicalização resulta de um processo de individualização do fracasso escolar dos alunos.

A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem. (COLARES e MOYSES, 1994, p. 26).

Para os autores, ao transferir para o aluno a “culpa” por suas dificuldades de aprendizagem sem considerar outras variáveis que interferem significativamente no processo de ensino-aprendizagem, a escola passa a buscar diagnósticos com o objetivo de justificar o “fracasso escolar” do aluno

ao invés de realizar diagnósticos que permitam o delineamento de ações efetivas de garantia de aprendizagem para todos.

Neste contexto em que o objetivo escolar se converte em alcance de resultados nas avaliações externas, este quadro pode se agravar ainda mais ao gerar meios de exclusão e de reprodução do fracasso escolar, conforme relataram profissionais de escolas com baixo IDEB:

[...] às vezes pegava turmas difíceis de projeto, salas de projeto com crianças com dificuldade. Nesse ponto eu achava que eu era prejudicada. Por quê? Porque por mais que você trabalhe intensamente com as crianças que têm dificuldades, que já vêm com um histórico de fracasso escolar, elas sempre estarão aquém das outras que tiveram um processo de sucesso na escola, de aprendizagem. Então, quando tinha uma avaliação externa e eu estava com uma Sala de Projeto, eu achava injusto para mim. “Meu Deus, eu trabalho tanto e as crianças, por mais que eu trabalhe e elas tenham avançado em relação a elas mesmas...”. Porque eu acho assim, a gente tem que comparar a criança em relação a ela própria, então eu sabia o avanço de cada uma e respeitava, achava bom. Só que se a gente fosse colocar num patamar para série, elas estavam aquém, por mais que eu intensificasse o trabalho. Então, eu achava injusto nesse ponto. (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB).

Nós separamos todos esses alunos, agora no segundo semestre, nós separamos a escola inteira por nível, por nível de aprendizagem, e aqueles bons professores, os melhores professores... Por que tem bons professores? Tem. E eles já estavam, assim, não reconhecidos e desanimados. Então, o que nos fizemos? Os melhores professores estão com os piores alunos em termos de aprendizagem. Então, assim, a gente está batendo em cima disso, pra ver se a gente consegue. (PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL COM BAIXO IDEB)

A criança apresentou dificuldade, a gente está achando que tem algum problema com a necessidade educacional especial e que precisa ser atendida, a gente está atendendo lá no segundo ano por dois motivos. Primeiro, a criança precisa de um atendimento individualizado. Segundo, esta criança, estando na sala de recurso, ela não conta para o índice. Entende quando eu falo? Como é que as coisas acontecem? Tem escola brigando porque quer ter sala de recurso. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL COM BAIXO IDEB)

Temos, aqui, exemplos claros acerca dos rumos que algumas escolas vêm tomando para a melhoria do desempenho escolar dos alunos de modo

que este desempenho venha atender às exigências da política de qualidade alicerçada na política de avaliação em larga escala.

As estratégias utilizadas tanto para a melhoria do desempenho quanto para a manutenção dos alunos dentro da escola refletem o direcionamento do trabalho escolar, em todas as suas dimensões, para o alcance de objetivos delineados para a escola e não por ela. Essas estratégias não se restringiram a escolas municipais, estaduais, com alto IDEB ou com Baixo IDEB. Portanto, temos um conjunto de ações e discursos compartilhados que acabam por reforçar o caráter institucional da escola pensada como instrumento de controle e ajustamento.

Tomaremos de empréstimo as considerações realizadas por Benelli (2013) a respeito do que verificamos nesses discursos, com algumas particularidades advindas das diferenças de campos analisados. No caso do autor, quando este analisa as práticas institucionais em um Seminário Católico, seus dados o permitem constatar que as práticas institucionalizadas observadas são práticas socialmente legitimadas e legalmente sancionadas pela legislação do campo, no caso, o campo eclesial. Transferindo essas considerações para o campo educacional, percebemos que as práticas escolares são, igualmente, práticas institucionalizadas e legitimadas socialmente. São práticas que correspondem às representações sociais a respeito do papel da escola (no sentido da conformação social dos indivíduos) e que legitimam as ações praticadas no interior do espaço escolar. Entretanto, não podemos afirmar que essas práticas podem ser consideradas legítimas no sentido nato do termo, ou seja, práticas legalmente sancionadas pela legislação educacional.

Ao contrário, percebemos que essas práticas caminham na contramão das indicações legais e acadêmicas que configuram o campo dos discursos autorizados a respeito do que podemos conceber uma educação de qualidade. O documento de referência enviado aos sistemas de ensino para a construção do atual Plano Nacional de Educação⁴² deixa clara a concepção de educação

⁴² Esta concepção não é recente nos documentos oficiais. Ela está presente em material lançado pelo Ministério da Educação, em 2004, denominado “Conselho Escolar e a aprendizagem na escola” para subsidiar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que apresenta a Gestão Democrática Escolar uma das possibilidades ao alcance da qualidade da educação aqui referida. Disponível em:

de qualidade por meio da qual os objetivos escolares devem se guiar. A este respeito, o documento afirma:

A educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (BRASIL, 2014, p. 58).

Há, portanto, certa coerência entre a concepção de qualidade apresentada e os Indicadores de Qualidade Oficiais (INDIQUE), quando estes apresentam suas concepções de gestão, de ensino, de aprendizagem e até mesmo de avaliação. Neste caso, temos uma política como discurso nos âmbitos do governo e da academia que se distancia, significativamente, da política como prática.

Retomando a epígrafe deste capítulo, contida em um dos capítulos do livro organizado por Bauer, Gatti e Tavares (2013) que trouxe as diferentes posições dos autores que participaram do “Ciclo de Debates dos 25 anos dos Sistemas Educacionais no Brasil”, podemos dizer que há legitimidade em uma política educacional que pretenda constituir um indicador que possa diagnosticar o serviço ofertado e oferecer elementos para as suas decisões no sentido de melhorar a sua qualidade. Os dados empíricos nas escolas pesquisadas revelaram que o maior limite desse indicador são as estratégias que se criam (“corrupção”) que acabam por anular as especificidades dos processos sociais, neste caso, os processos educacionais. Nossos dados empíricos vão ao encontro das constatações dos autores acerca dos limites dos indicadores quantitativos da qualidade da educação.

A política como prática nos mostrou ser uma política de resultados em que a concepção de qualidade de educação escolar é traduzida em índices

quantitativos. Deste modo, temos ações escolares que são coerentes com esta concepção de qualidade e acabam por produzir novos indicadores que, conquanto não estejam alinhados aos indicadores oficiais (INDIQUE), certamente, geram resultados quantitativos satisfatórios refletidos no aumento do IDEB.

Esta incoerência indica não apenas o distanciamento entre os discursos e as práticas, mas a anulação desses discursos pelas práticas. Traçam-se objetivos para a escola, sejam eles regulatórios ou emancipatórios, liberais ou transformadores e, com eles, subsídios que indicam o que e como a escola deve se organizar para que esses objetivos sejam alcançados. Neste sentido, nós, os *experts* da educação, trafegamos em uma estrada segura e de sentido único, lado a lado, montados em nossas filiações teóricas e ideológicas, com todas as armaduras que elas nos proporcionam – algumas tão seguras que não nos permitem sequer olhar para o outro lado –, ensaiando mapas que são lançados aos ventos, mapas que levam a caminhos, cujos cálculos matemáticos indicam a possibilidade de levarem a algum lugar, mas, por serem caminhos desconhecidos, não estamos dispostos a percorrer. Na contramão, vemos as escolas caminhando à deriva, acatando os mapas que vão sendo lançados a elas do outro lado, caminhando por entre os atalhos, na insegurança e na obscuridade. Quando se sentem perdidas, retornam pelo mesmo caminho ao ponto de inicial, tentam nele se restabelecer e resgatar o sentido da sua existência. Cansadas de se aventurar, muitas decidem tomar novamente a estrada, mas, desta vez, dão preferência aos caminhos já conhecidos, àqueles cujos mapas oficiais já se perderam, mas continuam estocados em suas memórias e representações.

Neste percurso, nós, os *experts* da educação, temos apenas duas escolhas a fazer: ou paramos e retornamos ao ponto inicial para, junto com as escolas, pensarmos novos rumos para a educação cientes de todos os acidentes de percursos que suas experiências a fizeram sofrer ou continuamos em nossas estradas, seguros, armados, fiéis, estáveis, competindo em nossas montarias adornadas, gozando de algumas premiações que acabam por se tornarem o sentido de nossas ações.

Neste trabalho, buscamos dar início a este retorno e olharmos para o que está se passando do lado de lá. As ações presenciadas, certamente, nos

retiraram de nossas posições confortáveis, geraram a esperada instabilidade, nos lançaram inúmeras questões e desconstruíram muitas de nossas projeções. Chegamos à conclusão de que o fenômeno escolar é muito mais complexo do que imaginávamos, portanto, qualquer proposta que venha a ser desenhada, torna-se inútil se ela não tiver sido realizada com base nas reais possibilidades de sua concretização, em outras palavras, se ela não estiver sido construída a partir de dentro, em que os processos de execução e elaboração caminham juntos. No limite, este caminhar pode nos levar a lugares não previstos, a conclusões que podem colocar em xeque muitas de nossas verdades instituídas, a pontos de onde não será mais possível retornar. As perdas serão inevitáveis e os ganhos se refletirão na capacidade de produzir uma nova realidade pautada na experiência e sempre aberta a transformações. E a qualidade? A qualidade reside na capacidade de a escola se transformar, cotidianamente, criando mecanismos e estratégias que a levem a alcançar objetivos escolares delineados em projetos educacionais que levem em consideração os anseios e as particularidades de cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção nesta tese de doutorado, concordando com Canário (2006), foi a de não cometer a “tentação normativa e prescritiva” inerente à Ciência da Educação, uma vez que admitimos, também com o autor, que o saber científico não é capaz de deduzir um saber profissional. Buscando superar o que nos é próprio até o momento, e tendo isso como um de nossos maiores desafios, consideramos três âmbitos discursivos e procuramos trabalhar com suas diferenças, semelhanças e contradições em capítulos subsequentes. Considerando tais prerrogativas, nosso objetivo foi o de analisar as representações sociais acerca da qualidade da educação nos discursos da política educacional no âmbito federal, das pesquisas em educação e de integrantes das escolas públicas. Com este objetivo, foram lançadas algumas questões no decorrer do trabalho, especialmente nos capítulos um e dois, que procuraremos responder neste espaço.

Nossa concordância com Canário (2006) adveio do nosso incômodo, destacado e analisado no capítulo um, com os trabalhos acadêmicos sobre política e gestão da educação que são construídos tendo como referência o macrocontexto. Isto nos incentivou a buscar novos recursos teórico-metodológicos que consideram as contribuições daqueles estudos, mas que nos possibilitaram o contato com novos âmbitos – neste caso, a escola – e, conseqüentemente, uma revisão das construções teóricas feitas até o momento.

Desta forma, trabalhamos com as representações sociais (MOSCOVICI, 2010), o Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2012) e a Análise Institucional (BENELLI, 2013). Teoricamente, as primeiras nos permitiram considerar os discursos como processos históricos que geram práticas que podem ser transformadas. Com uma variedade de possibilidades advinda deste referencial teórico, optamos por trabalhar com o Discurso do Sujeito Coletivo que, além de nos oferecer elementos para a coleta e a análise de dados qualitativos e quantitativos, contribuiu para que tivéssemos acesso ao que as pessoas dizem ou como as pessoas concebem a qualidade da educação escolar. Em nosso caso, as pessoas são aquelas que produzem o discurso da política educacional, o discurso acadêmico e da escola.

Complementarmente, a Análise Institucional (BENELLI, 2013) nos possibilitou compreender, no âmbito da escola, as repercussões dos discursos analisados, tensionando os discursos proferidos por esses integrantes da escola e as práticas vivenciadas por eles.

No âmbito da política educacional, detectamos que a qualidade da educação escolar variou, historicamente, conforme as demandas contextuais. Neste sentido, a preocupação com a qualidade alcançada pela via da democratização do ensino, dos anos 1980 em diante, temos a preocupação com os resultados de aprendizagem advindos da ampliação deste acesso à escola, o que nos fez entrar em tempos de avaliação no início dos anos 1990.

Visando ao alcance de diagnósticos precisos que considerem variáveis quantitativas e qualitativas a respeito da qualidade escolar, a política educacional lança diretrizes que prezam tanto por aspectos técnicos, racionais e quantificáveis (indicadores de desempenho) quanto por aspectos organizacionais em que se prezam ações a serem adotadas pelas escolas relacionadas ao ambiente escolar, às práticas pedagógicas e avaliativas, à gestão democrática, entre outras dimensões, consideradas fundamentais ao alcance da qualidade (indicadores de qualidade). No entanto, apesar de termos detectado no discurso da política educacional preocupação em apresentar às escolas indicadores qualitativos, voltados ao modo de organização escolar e sua estrutura, o foco é o alcance de indicadores de desempenho previamente estabelecidos, ou seja, o qualitativo está em função do quantitativo.

No que tange às representações sociais dos discursos acadêmicos, ao analisarmos os cinquenta artigos publicados em periódicos qualificados, temos a considerar que há uma correspondência com os discursos da política no que respeita aos indicadores de qualidade (INDIQUE), por exemplo: gestão democrática, participação, decisão coletiva, práticas pedagógicas significativas, avaliação processual, respeito à individualidade do aluno, estrutura física e condições de trabalho dos profissionais da educação. Nos artigos em que os autores não expressaram esta correspondência aos indicadores, observamos que seus discursos apresentaram outros indicadores de qualidade que, conforme analisado, estão presentes em outros documentos oficiais. Temos ainda aqueles que não expressaram claramente as suas concepções de qualidade e focaram-se na crítica à política educacional vigente. Por fim,

tivemos uma quantidade significativa de trabalhos que tomam como referência os indicadores de desempenho quantitativo como referência em suas análises, partindo do mesmo pressuposto presente no discurso da política educacional: é possível dizer se uma escola é ou não uma escola de qualidade a partir de seu IDEB.

O contato com as quatro escolas de nosso campo empírico permitiu diagnosticar que as representações sociais estão voltadas ao alcance de indicadores quantitativos, embora em alguns momentos os integrantes tenham se referido a indicadores qualitativos presentes no INDIQUE (participação, diálogo). Das setenta e duas ideias centrais referentes à concepção de escola de qualidade dos entrevistados, foram extraídos trinta e seis discursos validados, posteriormente, pelos questionários aplicados a quatrocentos e oitenta e seis entrevistados de quinze escolas diferentes. Da análise deste material, demonstramos que os indicadores qualitativos presentes nos discursos dos integrantes das escolas não corresponderam integralmente aos indicadores qualitativos oficiais e acadêmicos. Ao contrário, apareceram elementos que se opõem às concepções dos discursos anteriores: “diretor pulso firme”, “controle”, “disciplina”, “autoridade” etc.. Essas constatações são pertinentes às escolas de alto e baixo IDEB, municipais e estaduais.

Ao entrar em contato com as escolas, os dados empíricos relacionados aos discursos analisados nos ofereceram elementos importantes para refutarmos alguns pressupostos iniciais.

Por mais que tivéssemos nos referenciado em autores que nos provocaram a pensar as possibilidades de insubordinação da escola às diretrizes oficiais, pressupúnhamos que haveria uma correspondência entre os discursos da política educacional e os discursos dos integrantes das escolas, ou seja, que os discursos oficiais teriam o poder de influenciar diretamente as práticas dos integrantes da escola, principalmente no sentido de seu ajustamento.

No decorrer de nossas análises, surpreendemo-nos ao detectarmos a consolidação de práticas que se distanciaram, significativamente, dos discursos a respeito das ações consideradas fundamentais na construção de uma escola de qualidade. Embora, em vários momentos, os discursos tenham reproduzido as concepções de escola de qualidade que vieram se constituindo como

“discursos autorizados”, na prática, observamos que a concepção de qualidade escolar vem se resumindo ao alcance de indicadores de desempenho nas avaliações externas.

Esta constatação nos incomodou no sentido de indicar a consolidação da face institucional da escola (SILVA Jr.; FERRETTI, 2004), ao mesmo tempo em que confirmou reais possibilidades de a escola resistir aos ditames oficiais, para o bem ou para o mal.

Entre outras análises apresentadas no decorrer dos capítulos, refletimos sobre a pouca capacidade de os discursos exercerem influência sobre as práticas escolares e as representações dos integrantes das escolas, justamente por serem eles discursos que se referenciam em um modelo ideal de escola.

Nossas análises permitiram demonstrar que, dos discursos relacionados à qualidade, apenas os que, de algum modo, reforçam o caráter disciplinar da escola (controle, notas, provas, autoridade, disciplina, regras, normas etc.) puderam ser identificados nas práticas. Os dados refletem a maneira como a escola ainda é concebida em nossa sociedade: uma instituição voltada à conformação dos indivíduos a uma sociedade em que as relações sociais ainda são guiadas por relações de competitividade, arbitrariedade, meritocracia e subordinação. Há, portanto, um reforço da face institucional da escola e de sua função social, cuja organização administrativa caracteriza-se por aspectos referentes à hierarquização, à centralização de poder e à reprodução de normas (LIMA, 2008; SILVA JR.; FERRETTI, 2004).

As entrevistas e questionários aplicados permitiram constatar que não há diferenças merecedoras de atenção nas representações dos integrantes das escolas a respeito das práticas que consolidam uma escola de qualidade. Tanto nas escolas com alto IDEB quando nas escolas com baixo IDEB os esforços se voltam ao alcance de bons resultados nas avaliações externas, por serem eles portadores de valores simbólicos relacionados à ideia de prestígio e de reconhecimento do trabalho – tanto pela via da recompensa salarial ou material ofertada aos profissionais e à escola que atingirem as metas estipuladas (meritocracia) quanto pela visibilidade, positiva ou negativa, em torno dos resultados que podem afetar, diretamente, a imagem dos

profissionais perante as instâncias superiores e as demais escolas (competitividade).

Encontramo-nos, portanto, diante de uma realidade complexa, cuja construção deriva de uma série de fatores que fomos capazes de identificar, mas, certamente, carecem de maiores investigações. A escolha do material do INDIQUE e suas dimensões como referência abriu diversas frentes de discussões que tornaram esta pesquisa um grande desafio. O processo de investigação incentivou o surgimento de várias questões. Cada uma das dimensões analisadas possibilitou a emergência de temas relevantes que não foram desconsiderados, mas, por não serem eles o foco de nossa pesquisa, não receberam tratamento proporcional a sua importância. Cientes de que uma pesquisa é incapaz de explorar todos os temas que a ela estão relacionados, mantivemos nossa intenção de explorar a temática da qualidade da educação a partir dos discursos que vêm sendo proferidos em diferentes âmbitos com foco no contexto da política de avaliação em larga escala.

Cabe esclarecer que os efeitos que a política de avaliação em larga escala produziu nas escolas analisadas não podem ser generalizados. Também não são eles efeitos isolados, mas efeitos vivenciados por um município reconhecido por ter um dos maiores indicadores de desempenho do país, superando a média de seu estado e a média nacional.

Apesar de nossas constatações serem pouco promissoras, de modo algum as consideramos fatalistas. Nossas análises indicam reais possibilidades de as escolas, com base em suas próprias experiências, projetarem para si outros objetivos educacionais que considerem os objetivos oficiais, mas não estejam subsumidos a eles.

Para isto, é importante que as escolas dêem visibilidade a suas próprias experiências e problematizem os efeitos de suas práticas tendo como referência as opiniões, os anseios e as necessidades de toda a comunidade escolar e não apenas as projeções numéricas formuladas por agentes externos.

Com relação aos estudos acadêmicos desta última década que se debruçaram sobre a temática da qualidade da educação escolar, são necessárias ainda algumas considerações. Nossas leituras permitiram identificar semelhanças consideráveis entre os discursos de qualidade

expressos nesses estudos e os discursos apresentados nos documentos oficiais. Chegamos à conclusão de que esta semelhança não advém apenas do conteúdo desses discursos, mas, sobretudo, do caráter prescritivo de ambos.

Finalizamos retomando Canário (2006) quando, ao falar sobre os três pecados das ciências da educação, afirma que não é possível uma relação de transferência simples entre a pesquisa científica e a prática profissional e que “a superação desses ‘pecados’ só é possível a partir de uma concepção das ciências da educação em que estas *permitem interrogar práticas*, mas não *permitem ditar práticas*. [...]” . Neste sentido, nosso papel foi o de tentar “contribuir para um acréscimo de lucidez por parte de todos os atores sociais envolvidos no campo da educação” e “renunciando à produção de um discurso fundado na previsão ou na prescrição”, buscamos construir um “conhecimento que permita ajudar os atores sociais a organizar de outras maneiras as suas interações.” (CANÁRIO, 2006, p. 155).

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Formação, função e formas de provimento do cargo do administrador escolar: estudo comparado entre município do Rio Grande do Sul e São Paulo. **Relatório de pesquisa de pós-doutorado apresentado ao CNPq**. Out., de 2010.

_____. Sistemas municipais de ensino, avaliação em larga escala e qualidade de ensino: a percepção de gestores e docentes de municípios do sul e sudeste In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. 1 ed. Brasília Líber Livro, 2012, v.1, p. 97-116.

_____; HERNANDES E. D. K., Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 28, n. 1, p. 144-162, jan/abr. 2012.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**. Brasília MEC-INEP, ano 14, nº 61, p. 60 a 78, jan/mar., 1994.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós, 1989.

BAUER, A.; GATTI, B.A.; TAVARES, M. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos** – (Org.). Vol. 1. Insular Livros: 2013.

BENELLI, S. J. **Pescadores de homens: estudo psicossocial de um seminário católico**. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. **Cartografia das instituições de assistência social a crianças e adolescentes num município de médio porte do interior do Estado de São Paulo**. Assis, 2010 (Pesquisa de Pós-Doutorado).

_____. **Análise psicossocial da formação do clero católico**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 2, nº 3, p. 88-104, jun., 1976.

_____. **O campo político**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 5. Brasília, p. 193-216, jan./jul. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-atualizada-pl.pdf> Acesso em: 4 de setembro de 2014.

_____. **Plano Trienal de Educação (1963-1965)**. MEC. Brasília, 1963.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2014.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 4 de setembro de 2014.

_____. Programa Internacional de Avaliação De Alunos (Pisa) Resultados Nacionais – PISA 2006. **Ministério da Educação** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília: DF, 2008.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

BREMAEKER, F. E. J. **O impacto do FUNDEB nas finanças dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBAM, 2007. (Estudos especiais, v. 190).

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume – FAPESP, 2003.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez., 2009.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico** (A Patologização da Educação). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2014.

COSTA, E.; AFONSO, N. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do *programme for international student assessment* (PISA). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez., 2009.

CORDIOLLI, M. **Apontamentos sobre o método dialético em Karl Marx**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2009.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, julho/ 2003. p. 85-112.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. p. 35-40. Set./Out./Nov./Dez., 2001.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006.

FACCI, M. G. D. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FALKAI, P. et. al. Diretrizes da Federação Mundial das Sociedades de Psiquiatria Biológica para o Tratamento Biológico da Esquizofrenia. **Rev. Psiq. Clín.** 33, supl. 1; p. 7-64, 2006.

FISHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, M. A. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação ; Sociedade**. Vol.25, n. 86, p.131-170, abr., 2004.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, nº 92 – Especial, p. 911-933, Out. 2005.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da 33a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Revista Brasileira de Educação**. vol. 16 n. 46 jan./abr., 2011

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago., 2009.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, Agosto/2001

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação**: uma nova abordagem. Coleção/ Série: Cadernos de Formação, Vol. 5, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire – 1ª ed. – 2010.

GAULEJAC. V. de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Ideias ; Letras, 2007.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação ; Sociedade**. Vol. 31, n. 112, p.895-917, Set 2010.

HOJAS, V. F. Avaliação externa em larga escala e qualidade de ensino da escola básica: as diretrizes legais e os textos oficiais em análise. In: OLIVEIRA, M. E. N. **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013.123-143.

JEFFREY, D. C. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada**: dilemas e possibilidades. USP: 2006. (Tese de Doutorado).

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie sociale**. 2.ed. Paris: P.U.F., 1990.

LEFÈVRE, F; LEFÈVRE, A. M. C. Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V.

(Org.). **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000. p. 11-35.

_____. **Pesquisa de Representação Social**: um enfoque quantiquantitativo. Volume 20. Série Pesquisa. Líber Livro, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Org.). **FUNDEB**: avanços na universalização da educação básica. Brasília, DF: INEP, 2006.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011

LOURAU, R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Universidade do Rio de Janeiro – UERJ, 1993.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**. vol. 6, n.2, p. 98-113, Jul./Dez., 2006.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 24, p. 31-50, 2008.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.40, n.140, maio/ago. 2010. p. 561-585.

MIALARET, G. **As ciências da Educação**. Moraes Editores, 1976

MELO, R. Crítica e contradição: qual herança marxista? **Novos Estudos**. Julho 2011. p. 21-32.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação.... **Educação ; Sociedade**. Vol.24, n. 84, p.763-789, set., 2003.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização no Brasil”. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MYERS, Robert. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 41 n.142 jan./abr. 2011. p. 100-115.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.; TOSHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr., 2005.

OLIVEIRA, M. B. de. A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. **Scientiae Studia**. Vol.6, n. 3, p.379-387, set., 2008.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P. de, ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 15-43, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, Jan. /Fev. /Mar./Abr., 2005.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 27, n. 1, p. 25-38, jan. abr. 2011.

PAZ, F. M. da. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP)**. Marília, 2011.

_____. Contribuições para o debate sobre a escola pública: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). *In*: OLIVEIRA, M. E. N. **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: um embate entre o prescrito e o real**. Curitiba: Appris, 2013. p. 105-122.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. SP: Cortez, 1986.

PERISSINOTTO, R. Marxismo e ciência social: Um balanço crítico do marxismo analítico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 25, nº 73, p. 113-177, jun., 2010.

PINTO, J. M. R. Requisitos para a construção do FUNDEB. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Org.). **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 89-104.

_____. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out., 2007.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, v. 1, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REGIS, V. M.; FONSECA, T. M. G. Cartografia: estratégias de produção do conhecimento. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n.2, p. 271-286, Maio/Ago. 2012.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSAR, M. D da C. F. A Municipalização como Estratégia de Descentralização e de Desconstrução do Sistema Educacional Brasileiro. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SÃO PAULO. Indicadores de Qualidade na Educação. **INDIQUE**. São Paulo, 2013.

_____. **Resolução SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_12.HTM?Time=1/24/2012 Acesso em 5 de janeiro de 2015.

_____. **Deliberação CEE Nº 68/2007**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/deliber_68_07.pdf Acesso em 8 de janeiro de 2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 1993.

SILVA JR., J. dos R. e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, J. M. A. de P. e. **A construção da identidade de diretores:** discurso oficial e prática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Vol. 27, n.03, p.211-230. Dez. 2011.

SIMIONI, A. P. C. Os efeitos dos discursos: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu. **Plural:** Sociologia, USP: São Paulo. p. 103-117, 1999.

SINGER, P. Poder, política e educação. Conferência de Abertura da XVIII Reunião Anual da ANPed. **Revista Brasileira de Educação**. n. 1, jan./fev./mar./abr. de 1996.

SOUZA, D. B de.; FARIA, L. C. M. de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós LDB: 9.394/96. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v.25, n.03, p.123-140. 2009.

SOUZA, Tiago Bittencourt de. **Avaliação em larga escala e qualidade de ensino:** análise a partir de modelos de gestão de escolas públicas municipais. UNESP: Marília, 2012. (Dissertação de Mestrado).

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e Educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 257-270, abr., 2011.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Autêntica, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Quadro 7: Artigos publicados em revistas qualificadas que trabalham o tema da qualidade

REVISTA	Nº	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
CADERNOS DE PESQUISA	1	MARIA MALTA CAMPOS JODETE FÜLLGRAF	PUC/ SP (FCC) UFSC	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ALGUNS RESULTADOS DE PESQUISA	2006
	2	MARIA MALTA CAMPOS	PUC/ SP (FCC)	ENTRE AS POLÍTICAS DE QUALIDADE E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS	2013
	3	MARIA MALTA CAMPOS YARA LÚCIA ESPOSITO ELIANA BHERING NELSON GIMENES BEATRIZ ABUCHAIM	PUC/ SP (FCC) FCC FCC FCC FCC	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS	2011
	4	BIANCA CRISTINA CORRÊA	USP	CONSIDERAÇÕES SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2003
	5	PAULO SÉRGIO MARCHELLI	UFSE	EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	2010
	6	ROBERT MYERS	PESQ. ACHCD	EM BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA PRÉ-ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA MEXICANA	2011
	7	VANDA MENDES RIBEIRO JOANA BUARQUE DE GUSMÃO	USP USP	UMA LEITURA DOS USOS DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	2010
	8	VERA MASAGÃO RIBEIRO VANDA MENDES RIBEIRO JOANA BUARQUE DE GUSMÃO	AÇÃO ED. FUND.CANAD AÇÃO ED.	INDICADORES DE QUALIDADE PARA A MOBILIZAÇÃO DA ESCOLA	2005
	9	VANDRÉ GOMES DA	FCC	PROJETO PEDAGÓGICO E QUALIDADE DO ENSINO	2012

		SILVA		PÚBLICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	
CEDES	1	BELMIRO GIL CABRITO	UNV. LISBOA	AVALIAR A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: AVALIAR O QUÊ? AVALIAR COMO? AVALIAR PARA QUÊ?	2009
	2	LUIZ FERNANDES DOURADO JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA	UFG UFG	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	2009
	3	MARIA ABÁDIA DA SILVA	UNB	QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	2009
	4	MARÍLIA FONSECA	UNB	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O UTILITARISMO ECONÔMICO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL	2009
CIÊNCIA E EDUCAÇÃO	1	FLAVIA REZENDE MÁRCIA S. DUARTE LUZIANE SCHWARTZ ROBERTA C. DE CARVALHO	UFRJ UFRJ UFRJ UFRJ	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA VOZ DOS PROFESSORES (DESCARTADO)	2011
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	1	ANA MARIA CAVALIERE	UFRJ	TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA	2007
	2	CRESO FRANCO FÁTIMA ALVES ALICIA BONAMINO	PUC/RJ UFRJ PUC/RJ	QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: POLÍTICAS, SUAS POSSIBILIDADES, SEUS LIMITES	2007
	3	LUIZ CARLOS DE FREITAS	UNICAMP	ELIMINAÇÃO ADIADA: O OCASO DAS CLASSES POPULARES NO INTERIOR DA ESCOLA E A OCULTAÇÃO DA (MÁ) QUALIDADE DO ENSINO	2007
		MARILENA	CUFSA	REFLEXÕES ACERCA DA BUSCA DE UMA NOVA	

	4	NAKANO ELMIR DE ALMEIDA	USP	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO	2007
	5	ROMUALDO PORTELA DE OLIVEIRA	USP	DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL AO DESAFIO DA QUALIDADE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA	2007
	6	LUIZ CARLOS DE FREITAS	UNICAMP	QUALIDADE NEGOCIADA: AVALIAÇÃO E CONTRAREGULAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA	2005
EDUCAÇÃO E PESQUISA	1	MARIA MALTA CAMPOS ELIANA BAHIA BHERING YARA ESPOSITO NELSON GIMENES BEATRIZ ABUCHAIM RAQUEL VALLE SANDRA UNBEHAUM	FCC	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E SEUS IMPACTOS NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2011
	2	RAEWYN CONNELL	UNIVERSIDADE DE SYDNEY	BONS PROFESSORES EM UM TERRENO PERIGOSO: RUMO A UMA NOVA VISÃO DA QUALIDADE E DO PROFISSIONALISMO	2010
	3	CARMEN LÚCIA DIAS MARIA L. HORIGUELA PAULO S. MARCHELLI	UNESP UNESP UNV. SÃO MARCOS	POLÍTICAS PARA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM BALANÇO CRÍTICO	2006
	4	DIRCE MENDES DA FONSECA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA	A PEDAGOGIA CIENTÍFICA DE BACHELARD: UMA REFLEXÃO A FAVOR DA QUALIDADE DA PRÁTICA E DA PESQUISA DOCENTE	2008

				(DESCARTADO)	
	5	GISELLE CRISTINA MARTINS REAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	AVALIAÇÃO E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: OS IMPACTOS DO PERÍODO 1995-2002	2009
	6	NELLY P. STROMQUIST	UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA	QUALIDADE DE ENSINO E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS NA AMÉRICA LATINA	2007
EDUCAÇÃO EM REVISTA	0				
EDUCAR EM REVISTA	0				
ENSAIO	1	FÁTIMA ALVES	PUC/RJ	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: INTEGRANDO DESEMPENHO E FLUXO ESCOLAR	2007
	2	WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA CRISTIANY GOMES ANDRIOLA	UFC FAC	AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	2009
	3	NILSA MARIA GUARDA CANTERLE FABIO FAVARETTO	UNIOESTE PUC/PR	PROPOSTA DE UM MODELO REFERENCIAL DE GESTÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA	2008

ENSAIO	4	CRESO FRANCO NIGEL BROOKE FÁTIMA ALVES	PUC/RJ UFMG PUC/RJ	ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE QUALIDADE E EQUIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO: GERES 2005	2008
	5	CRESO FRANCO ISABEL ORTIGÃO ÂNGELA ALBERNAZ ALICIA BONAMINO GLAUCO AGUIAR FÁTIMA ALVES NATÁLIA SÁTYRO	(Local de Titulação) UNIVERSITY OF READING PUC-RIO PUC-RIO PUC-RIO PUC-RIO PUC-RIO IUPERJ	QUALIDADE E EQUIDADE EM EDUCAÇÃO: RECONSIDERANDO O SIGNIFICADO DE "FATORES INTRA-ESCOLARES"	2007
	6	CANDIDO ALBERTO GOMES	UNIV. CATOLICA DE BRASILIA	A ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS: ABRINDO AS CAMADAS DA CEBOLA	2005
	7	FLÁVIO DE OLIVEIRA GONÇALVES MARCO TÚLIO ANICETO FRANÇA	UFPR UFPR	TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DE DESIGUALDADE E QUALIDADE EDUCACIONAL: AVALIANDO O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO A PARTIR DO SAEB 2003	2008
	8	MARIA CRISTINA NOGUEIRA GRAMANI ANDRÉ LUÍS DE CASTRO MOURA DUARTE	INSPER	O IMPACTO DO DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR	2011
	9	MARIA CRISTINA N. GRAMANI	IBMEC	A INFLUÊNCIA DA QUALIDADE NA ATRATIVIDADE DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM CAPITAL ABERTO	2008

	10	PAULO SÉRGIO MARCHELLI	USP	O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EXTERNA DOS PADRÕES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS INDICADORES	2007
	11	NEY PAULO MOREIRA	UFV	EFICIÊNCIA E QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR USUÁRIAS DO PROGRAMA DE FOMENTO À PÓS-GRADUAÇÃO (PROF)	2010
		SUELY DE FÁTIMA	UFV		
		RAMOS SILVEIRA	UFV		
		MARCO AURÉLIO MARQUES FERREIRA	UFV		
		NINA ROSA DA SILVEIRA CUNHA			
	12	TALITA VIDAL PEREIRA	UERJ	UM SALTO PARA A PERFORMATIVIDADE: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	2012
		LUCIANA VELLOSO	UERJ		
	13	FÁTIMA CUNHA FERREIRA PINTO	CESGRANRIO	PESQUISA NACIONAL QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: A ESCOLA PÚBLICA NA OPINIÃO DOS PAIS	2006
		VANESSA COELHO GARCIA	CESGRANRIO		
		ANA C. LETICHEVSKY	PUC/RJ		
	14	JOSÉ CARLOS ROTHEN	UNITRI/MG	AVALIAÇÃO, AGÊNCIAS E ESPECIALISTAS: PADRÕES OFICIAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	2009
		GLADYS BEATRIZ BARREYRO	USP		

ENSAIO	15	JOSE FRANCISCO SOARES RENATO JÚDICE DE ANDRADE	UFMG UFMG	NÍVEL SOCIOECONÔMICO, QUALIDADE E EQUIDADE DAS ESCOLAS DE BELO HORIZONTE	2006
RBE	1	BERNARDETE A. GATTI	FCC	FORMAÇÃO DE GRUPOS E REDES DE INTERCÂMBIO EM PESQUISA EDUCACIONAL: DIALOGIA E QUALIDADE (DESCARTADO)	2005
	2	ROMUALDO PORTELA DE OLIVEIRA GILDA CARDOSO DE ARAUJO	USP UFES	QUALIDADE DO ENSINO: UMA NOVA DIMENSÃO DA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO	2005
	3	VITOR HENRIQUE PARO	USP	PROGRESSÃO CONTINUADA, SUPERVISÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPLICAÇÕES PARA A QUALIDADE DO ENSINO	2011
	4	LUÍS CARLOS SALES GUIOMAR OLIVEIRA DE PASSOS	UFPI UFPI	AS APARÊNCIAS NÃO ENGANAM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE QUALIDADE SUSCITADAS PELOS PRÉDIOS ESCOLARES	2008
	5	PIOTR TRZESNIAK	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ	AS DIMENSÕES DA QUALIDADE DOS PERIÓDICOS CIENTÍFICOS E SUA PRESENÇA EM UM INSTRUMENTO DA ÁREA DA EDUCAÇÃO	2006

RBEP	1	VIRGÍNIO SÁ	UNIVERSIDADE DO MINHO	O DISCURSO DA QUALIDADE NO CONTEXTO DA RECOMPOSIÇÃO DAS DESIGUALDADES EM EDUCAÇÃO	2008
	2	VANDRÉ GOMES DA SILVA	USP	QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E A IDEIA DE UMA FORMAÇÃO PÚBLICA	2009
	3	MARIA ISABEL DA CUNHA MARIALVA MOOG PINTO	UNISINOS UNISINOS	QUALIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O DESAFIO DA INCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA E ÉTICA	2009
	4	MARIA ALICE SETÚBAL	CENPEC	EQUIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR: É POSSÍVEL ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS?	2010
TOTAL	50				

APÊNDICE B

Quadro 8: Expressões-chave e as ideias centrais extraídas das entrevistas com integrantes de escolas com baixo IDEB

COMO O GRUPO DAS ESCOLAS COM BAIXO IDEB CONCEBEM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR		
Questões apresentadas: 1) O que é uma escola de qualidade? 2) Para você, esta escola (escola em que o entrevistado atua) é de qualidade? Por quê?		
SUJEITOS	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS
GESTORES DE ESCOLAS	[...] pelo aspecto físico, pela localização, pela dinâmica. (Diretora – EM*) [...] eu acho que melhorou muito, muito do que era mais assim, ainda na questão de ensino muitas coisas precisam melhorar, muitas, por exemplo assim, eu ouço demais: aqui não tem jeito, a clientela é assim mesmo, eles tem muita dificuldade, a família não contribui, então eu ouço muito isso já virou jargão, você entendeu, então isso cria uma barreira muito grande (Coordenadora – EM) [...] um trabalho mais sistematizado seguindo as orientações da própria secretaria [...] a questão da disciplina melhorou muito [...] postura mais firme diante das situações [...] depende bastante da direção pra que a escola se torne de qualidade tá, nos tivemos um avanço grande das crianças esse ano é... com o trabalho da coordenadora, com o trabalho da direção também , então nos tivemos um avanço grande com as crianças tá, ela pode se tornar sim uma escola de qualidade. (Vice-Escola – EM) Eu acho que uma escola de qualidade é	IC 1 – Escola de qualidade tem instalações físicas adequadas, uma boa localização e uma boa dinâmica de trabalho. IC 2 – O tipo de clientela e a ausência de contribuição da família são barreiras para o ensino IC 3 – Escola de qualidade organiza/sistematiza o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes legais dos Sistemas de Ensino representado pela Secretaria de Educação e Diretoria de Ensino; IC 4 – Escola de qualidade tem um diretor com postura firme; IC 5 – Escola de qualidade tem o comprometimento de todos e realiza um trabalho em equipe; IC 6 – Escola de qualidade

	aquela onde há o comprometimento de todos. De toda a equipe. Eu acho que é onde há um trabalho coletivo entre a equipe, entre a família, entre o Sistema. [...] Você vê resultados. Você estabelece uma meta ou a própria equipe, a meta que a equipe tem a cumprir, que o sistema tem a cumprir, e você consegue. [...] Eu vejo como uma escola acolhedora. Nós temos a nossa qualidade. Não é aquela qualidade esperada pelo sistema. Eu acho que a qualidade maior, os pais estão vendo. A própria comunidade está vendo isso. (Vice-Diretora – EE**) [...] atende as necessidades de todos os alunos da escola. (Coordenadora – EE)	alcança bons resultados e alcança as metas estabelecidas pela equipe da escola; IC 7 – Escola de qualidade tem um ambiente acolhedor; IC 8 – Escola de qualidade atende as necessidades dos alunos.
PROFESSORES	Qualidade?... ah no mundo que a gente tá hoje pelo menos ler e escrever e interpretar...(risos), compreender (risos) pelo menos é o básico, mas eu acho que a qualidade de ensino tá ligada na questão de fazer com que a criança leia e compreenda o que tá lendo, ser uma criança reflexiva, ser uma criança que pensa sobre aquilo que tá acontecendo...em volta dela, que ela consiga, mesmo se tiver falta da parte financeira, mas ela consiga suprir pela informação [...] então a qualidade tá nisso, depende dos professores, do desenvolvimento dos conteúdos fazer com que os conteúdos seja realmente aplicados que tenham a ver com a disciplina se você tem um ambiente de disciplina, de organização, de estrutura que parte da direção porque isso também tá ligado e contribui muito para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula entendeu, a liberdade de expressão de você trocar ideias de você estar discutindo tanto da parte pedagógica... porque qualidade de ensino as pessoas as vezes acham que se reflete somente dentro de sala de aula, mas se você não tem livre arbítrio de tá questionando de tá levando da	IC 9 – Escola de qualidade ensina o aluno a ler, escrever e interpretar; IC 10 – Escola de qualidade relaciona os conteúdos à realidade de modo que a criança aprenda a refletir sobre os acontecimentos da vida; IC 11 – Escola de qualidade tem um diretor que preza por boa estrutura, organização e disciplina; IC 12 – Escola de qualidade tem espaço que permite que as pessoas se expressem e troquem ideias; IC 13 – Escola de qualidade

	parte pedagógica pra dentro da sala você também não consegue fazer com que o ensino tenha qualidade então tem que ser um somatório [...] muitas vezes não é só o empenho do professor em sala a gente precisa da comunidade, porque a gente sabe que escolas que tem bons resultados muitas vezes, se você vai ver o histórico da comunidade, são pais presentes, são pais que cobram mais, que tão ligados a educação do filho ou que acompanham (Professoras – EM) [...] Eu acho que uma escola de qualidade seria uma escola voltada mais para as necessidades do aluno, as necessidades pedagógicas do aluno, reformulada... Eu acho que tudo precisava ser reformulado. Isso vai desde verificar o salário de professor, a formação dele e não tratar ele como um “profissionalzinho” que trabalha por amor. [...] Basicamente, que atende os interesses da crianças, tanto do conhecimento quanto proporcionar um ambiente saudável, ter um material adequado, proporcionar aos professores para que eles possam estudar e eu acho que a gestão também, a gestão teria que buscar manter o professor e o funcionário mais vinculado à escola. Criar vínculo com a escola para conhecer a fundo as necessidades da criança. O comprometimento e a vinculação entre o pedagógico e o administrativo. Ter uma autoridade, gestão e professores, somos uma autoridade. Diferente de autoritarismo. É o respeito mesmo. Eles não têm uma vivência em casa. Você tem que ensinar, você tem que trabalhar. (Professoras – EE)	tem alunos cujos pais são presentes e cobram mais; IC 14 – Escola de qualidade está voltada às necessidades pedagógicas do aluno; IC 15 – Escola de qualidade remunera bem o professor; IC 16 – Escola de qualidade preza pela formação profissional do professor; IC 17 – Escola de qualidade tem um diretor que se preocupa em manter o vínculo de professores e funcionários com a escola; IC 18 – Escola de qualidade vincula o pedagógico ao administrativo; IC 19 – Escola de qualidade preza pela manutenção da autoridade da gestão e do professor; IC 20 – Escola de qualidade proporciona um ambiente saudável que atende as necessidades da criança; IC 21 – Escola de qualidade ensina o aluno a ter respeito pelos profissionais.
--	---	---

FUNCIONÁRIOS	Para ter uma escola de qualidade depende do empenho do professor e do interesse do aluno. Na minha opinião, uma escola que consiga, que tenha uma estrutura para acolher o aluno, consiga atender as expectativas educacionais, passar para o aluno aquilo que é importante aprender, de uma forma que o aluno consiga entender aquilo que está sendo ensinado. [...] Os professores têm preparação. (Funcionárias –EM) O professor preparado, atividades que chamem a atenção dos alunos, que o faça voltar para o estudo, que interesse, que estimule na realidade. Esta junção. [...] Eu acho que começa desde a direção junto, a coordenação, tudo em prol disso. Eu acho que isso forma uma escola de qualidade sim. Se juntar os profissionais... enfim, conseguir chamar a atenção dos alunos para isso. (Funcionárias – EE)	IC 22 – Escola de qualidade tem professores empenhados e alunos interessados; IC 23 – Escola de qualidade tem uma estrutura acolhedora voltada ao atendimento das expectativas educacionais do aluno para que ele possa aprender; IC 24 – Escola de qualidade tem equipe e professores bem preparados que conseguem chamar a atenção do aluno e incentivá-lo;
ALUNOS	Por causa, aí... qualidade, por causa que eu acho que os professores e a diretora tem atenção e... sabe o que eles vão fazer. [...] Ah porque assim... os professor são mais atento, eles ajuda agora eles... eles tão ajudando mais os aluno, pegando mais no pé. (Alunos – EM) Sim. Ainda mais em tempo integral. “Nóis aprende” muito mais. Porque de manhã a gente tem matemática, a tarde também, português também e vai indo...[...] Tem muita coisa legal. Tem os jogos. Dá “pra nós” fazer muita coisa. Eles estão arrumando os computadores “pra nós ir” na informática. Tem mais coisa legal aqui. [...] e também tem inglês, tem várias matérias legais aqui também na escola. (Alunos – EE)	IC 25 – Escola de qualidade tem professores e diretores atentos que ajudam e pegam no pé dos alunos; IC 26 – Escola de qualidade funciona em tempo integral e oferece muitas matérias legais.

PAIS	[...] depende muito dos alunos dos dirigentes. [...] porque a diretora é uma pessoa muito boa sabe, os professores também tão trabalhando bastante com as criança né tão bem empenhado pra que as criança sejam alfabetizada pro ano que vem entra no 3º ano bem melhor do que tá né... foi bem bom. [...] todos os funcionários são pessoas maravilhosas né cuida bem das crianças né. [...] Que ele [aluno] aprenda ler. (Pais – EM)	IC 27 – Escola de qualidade tem bons alunos, bons funcionários, bons professores e bons dirigentes que cuidam bem das crianças e as fazem aprender a ler.
(*) ESCOLA MUNICIPAL (**) ESCOLA ESTADUAL		

APÊNDICE C

Quadro 9: Expressões-chave e as ideias centrais extraídas das entrevistas com integrantes de escolas com baixo IDEB

COMO O GRUPO DAS ESCOLAS COM ALTO IDEB CONCEBEM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR		
Questões apresentadas: 1) O que é uma escola de qualidade? 2) Para você, esta escola (escola em que o entrevistado atua) é de qualidade? Por quê?		
	EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIA CENTRAL
	Organização, disciplina e seriedade nos estudos. A gente procura preparar os alunos desde a primeira série. A gente tem procurado, este é o nosso desafio. Estar preparando eles desde cedo para essas avaliações externas lá do último ano. (Vice-Diretora – EM*) A seriedade que ela colocou, eu ligaria a comprometimento. Há um comprometimento muito grande da equipe, da escola. Não só professor, mas os funcionários também. A gente procura sempre estar falando a mesma linguagem. [...] Os pais também estão se comprometendo. [...] A gente está tentando resgatar essa questão do estudo, não para fazer uma avaliação, mas do estudo mais continuado das crianças para favorecer a aprendizagem [...] de estar voltando essa questão de cobrar do aluno o estudo, dele estar estudando em casa, de criar rotina de estudo. Agora também que mudou a nota, porque a mensuração era letra, agora voltou a nota. Então, o pai está entendendo melhor, porque a letra era muito difícil. O número, ele entende. O número, ele sabe. O que é um três ou um quatro. (Diretora – EM) A gente pode pensar qualidade como resultado, pois isso também é um indicador de qualidade. [...] A gente mede o resultado, a qualidade do ensino, e quanto disso tudo os alunos estão assimilando e podendo trabalhar e fazer	IC 28 – Escola de qualidade tem organização, disciplina e seriedade nos estudos; IC 29 – Escola de qualidade prepara os alunos para as avaliações externas; IC 30 – Escola de qualidade tem equipe comprometida; IC 31 – Escola de qualidade tem alunos com pais comprometidos; IC 32 – Escola de qualidade incentiva o estudo e as notas; IC 33 – Escola de qualidade apresenta bons resultados; IC 34 – Escola de qualidade cria condições para que todos tenham acesso ao conhecimento, à leitura e possam compartilhar o que aprendem na escola;

GESTORES DE ESCOLAS	uso desse conhecimento. [...] a qualidade ela passa por garantir que todos possam participar, que todos possam ter acesso e que ninguém se perca do processo. [...] Uma escola de qualidade é uma escola onde não há evasão e a gente busca muito isso [...] qualidade é não perder nenhum aluno [...] qualidade é que todos tenham o acesso ao conhecimento, que todos tenham acesso à leitura, que todos possam compartilhar informação que estão aprendendo na escola. [...] a escola saber ensinar com que os alunos procurem este espaço e, mais do que isso, que ela crie condições para que os alunos tenham esses momentos de troca. [...] Nós temos uma quadra muito boa, nós temos uma biblioteca muito boa, invejável, nós temos uma sala de cinema, nós temos uma sala de artes, nós temos uma sala de informática, nós temos um refeitório maravilhoso, nós temos uma escola fácil de transitar, de fluir, é uma escola sem barreiras arquitetônicas e, na medida do possível, a gente vai diminuindo as barreiras da inclusão. [...] A gente cobra do aluno a tarefa, aqueles que não fazem, a gente cobra a tarefa. E, a gente trabalha isso com os pais. Então a gente tem os pais muito presentes, a gente vê que as crianças tem uma estrutura familiar importante. [...] Eu trabalho muito na orientação dos professores também. [...] Todo ano troca muito professor. Então, esta dificuldade se repete todo ano com os novos. Mas, aí, eu tenho um grupo de professores efetivos que permanecem. [...] Trocam todo ano. Então, esses novos, quando chegam, tem que ser treinados, tem que passar por todo um... Mas, como já tem um grupo, ele vai atrás e, com o tempo, pega qualidade. [...] Outra coisa, os alunos que tem dificuldade, a gente, prontamente, busca fazer um encaminhamento para que eles tenham acompanhamento de um especialista. Nós temos bastante crianças assistida. Aqueles que têm demanda. Eu acho que nós temos, pelo menos, dezessete alunos que são assistidos por especialistas. Às vezes um	IC 35 – Escola de qualidade não tem evasão; IC 36 – Escola de qualidade tem boa estrutura física sem barreiras arquitetônicas; IC 37 – Escola de qualidade cobra tarefas dos alunos; IC 38 – Escola de qualidade tem alunos com pais presentes e com boa estrutura familiar; IC 39 – Escola de qualidade tem professores efetivos e permanentes; IC 40 – Escola de qualidade encaminha alunos a especialistas que os assistem e, quando necessários, os medicam;
-----------------------------------	--	--

	psicólogo, às vezes um neurologista mesmo. Tem criança que usa medicação para hiperatividade. No começo, eu tinha certa restrição, mas, depois, quando você vê esta criança, a acomodação dela, parece que é muito bom. Se eu fosse cardíaco, eu não teria problema de tomar um remédio do coração. Agora, se a criança que não conseguia parar quieta para estudar e, depois, começou a se medicar, tem esse sucesso. (Diretor – EE**)	
PROFESSORES	[...] professores muito envolvidos, professores que se interessam demais, professores que se envolvem com cada problema, de cada criança e que dão tudo que podem e se você conversar com todos os professores você vai ver que eles fazem o que eles estão gostando de fazer e fazem por amor e tudo aquilo que a gente faz por amor, a gente faz muito bem feito.[...] Olha, se a gente não puder falar que é de qualidade, pelo menos estamos no caminho certo. Você percebe no comportamento dos alunos, nas notas que eles tiram, nas provas que eles fazem e na procura por vaga, então é o que você falou, “boca a boca”, se a mãe não tivesse falando lá fora que a nossa escola é boa, nós não teríamos procura de tanta vaga até de outros bairros aí que dá até briga pra entrar aqui. [...] Se for na questão de disciplina, nós atingimos a qualidade [...] Agora na questão da educação ainda tem algumas coisa aí pra chegar sim, mas que a gente está tentando. [...] Na nossa realidade eu acho que tem muito mais pais presentes, que participam da vida do filho, são poucos os casos que por algum motivo ou outro, por trabalharem fora, não ter tempo para o filho então a criança vem assim, mas a maior parte, a grande porcentagem, a grande maioria de pais são presentes na escola e isso é importante. (Professoras – EM) [...] eu acho que é aquela que consegue	IC 41 – Escola de qualidade tem professores envolvidos com cada problema apresentado pela criança. IC 42 – Escola de qualidade tem alunos que tiram boas notas nas provas; IC 43 – Escola de qualidade tem procura por vagas; IC 44 – Escola de qualidade tem disciplina; IC 45 – Escola de qualidade tem pais presentes que participam da vida escolar dos filhos; IC 46 – Escola de qualidade tem formação educacional e

	realizar seu trabalho educacional na sua essência, ou seja, não é só você estar passando os valores e a formação educacional. Eu acho que é a união dos dois, fazendo com que a formação do aluno seja completa, na parte ética, moral, educacional. Eu acho que em todos os sentidos. Eu acho, assim, que uma educação abrangente que envolve o ser humano em todas as suas abrangências. [...] para isso, envolve uma remuneração adequada, porque os professores correm para lá e para cá e eu acho que o tempo disponível para uma escola é pouco. [...] Eu acho que o aperfeiçoamento do professor é importante. Direção, escola, uma integração entre os professores e a escola, eu acho que isso é fundamental, porque não adianta a direção falar de um jeito e os professores agirem de outra maneira, ou vice-versa. Eu acho que tem que ter uma integração entre o trabalho da escola, entre direção, professores e funcionários e, ao mesmo tempo, a participação efetiva dos pais. [...] A gente tem um trabalho bastante sério. Realmente, a gente segue as orientações da Secretaria da Educação. [...] e a gente tem um corpo docente que, praticamente, ele tem se mantido. São professores, em sua maioria, efetivos e que permanecem na escola. Uma equipe que vem junto com a escola. [...] Porque, não adianta a escola querer fazer e os pais não estarem de acordo ou não darem respaldo ao trabalho escolar. Um exemplo: a escola valoriza, manda tarefa, quer que o aluno retome essas atividades e os pais “ah, não precisa fazer tarefa porque isso aí, não precisa, não estou preocupado com isso”. Não. Eu acho que, a partir do momento que você tem uma escola, que você matricula seu filho na escola, você tem que estar valorizando o que acontece nessa escola. [...] O pessoal procura a escola, gosta da escola, os alunos gostam de estudar aqui, então eu acho que a gente está no caminho certo, temos tido boas notas. [...] Então, o que a gente pega muito no pé é a cobrança de tarefa, o pai tem que	moral. IC 47 – Escola de qualidade remunera bem seus professores; IC 48 – Escola de qualidade valoriza o aperfeiçoamento profissional do professor; IC 49 – Escola de qualidade integra em seu trabalho a direção, os professores, os funcionários e os pais; IC 50 – Escola de qualidade tem boas notas; IC 51 – Escola de qualidade cobra tarefas dos alunos; IC 52 – A gente segue as orientações da Secretaria da Educação. No caso da Matemática, a gente trabalha com o EMAI, o Ler e Escrever, temos os cursos que são oferecidos pela Diretoria de Ensino voltados ao aperfeiçoamento do professor.
--	---	--

	ser muito presente na formação do filho e, eu acho que, aqui, direção, funcionários, a gente é muito, muito, muito aplicado em tudo o que diz respeito à criança, ao bem estar dela dentro da sala de aula, fora da sala de aula. [...] A parceria é que faz a qualidade. [...] A gente segue as orientações da Secretaria da Educação. No caso da Matemática, a gente trabalha com o EMAI, o Ler e Escrever, temos os cursos que são oferecidos pela Diretoria de Ensino voltados ao aperfeiçoamento do professor. (Professoras – EE)	
	Uma escola que respeite o aluno, que ensine a criança, mas que, além de ensinar, respeite a individualidade da criança, não grite. Bem, não grite eu acho assim... Uma escola que ninguém vá gritar com a criança eu acho impossível, mas que não faça da forma como é feito [...] Uma escola de qualidade, para mim, não pode ter um ambiente de reformatório, tem que ter um ambiente de respeito, agradável e que você não se sinta mal ali dentro. Além do ensino, que haja respeito. (Funcionária – EM) Eu acredito que educação de qualidade é quando você entende que um aluno tem aquela dificuldade, ou entende como que os alunos funcionam para aprender e consegue fazer com que ele supere aquela expectativa de aprendizado dele. [...] E, em segundo plano, deve levar em consideração também o jeito que o aluno pensa. [...] descobrir o ponto forte e o ponto fraco dele é essencial para uma educação de qualidade. E, assim, realmente ver e dar ênfase, principalmente, nessa dificuldade dele para ele superar essas dificuldades. Alguns alunos, a gente percebe que tem dificuldade de aprendizagem, não só no conteúdo, mas a falta de atenção ou problemas em casa que, muitas vezes, refletem na escola. Então, tentar	IC 53 – Escola de qualidade ensina e respeita a individualidade do aluno; IC 54 – Escola de qualidade tem um ambiente agradável e de respeito; IC 55 – Escola de qualidade compreende o modo como o aluno aprende e pensa e o incentiva a superar sua expectativa de aprendizagem; IC 56 – Escola de qualidade tem funcionários e professores em contato com diretor; IC 57 – Escola de qualidade acompanha o aluno individualmente dentro e fora da sala de aula;

FUNCIONÁRIOS	realmente descobrir quais são esses problemas para tentar poder ajudar ele dentro da sala de aula. [...] é importante também eles, os agentes de organização, os professores, estarem em contato com o diretor, porque, a partir do que os funcionários, os professores falam que o diretor pode se localizar né? Saber como ele deve agir, como ele deve orientar o professor a agir se for o caso. [...] A gente realmente busca o problema do aluno, tanto dentro da sala de aula quanto fora, sempre tentando conversar com os pais para estar resolvendo da melhor forma possível. [...] Você tem que pegar individualmente. [...] o pai que quer, realmente, por o filho na escola, ele se engaja, ele vem, ele diz “o que for preciso, o que for necessário”, então, é um pai que está engajado, que quer, realmente, que o filho estude, que quer que aprenda. [...] com relação ao ponto fraco, eu acho que falta mesmo estrutura do Governo para com a escola. [...] é muito burocrático para você conseguir verba para arrumar um prédio que está precisando. [...] você tem um déficit maior no prédio e menor no pedagógico, eu acho que o certo seria você utilizar este dinheiro para essa outra coisa, angariar o fundo e resolver o problema. Mas, não pode porque o governo destina um percentual para cada coisa. E, às vezes, não é o percentual necessário para resolver o problema. Acho que isso é um ponto fraco. [...] Eu acho que, uma medida necessária, se o governo pudesse fazer, é que deixasse mais tempo esses professores, que não, simplesmente, de um ano para o outro você já muda de escola, já muda o jeito de trabalhar, já muda... [...] Eu acho que, assim, se está bom é porque a gente está no caminho certo e eu fico feliz, eu me sinto orgulhosa, porque a escola está dando conta, a escola está indo bem. Eu me sinto orgulhosa. [...] Assim, quando você percebe algum déficit, alguma coisa, a gente já tenta encaminhar para uma psicopedagoga, para um outro tipo de aprendizagem para ver se ajuda também. Eu acredito	IC 58 – Escola de qualidade tem alunos com pais engajados; IC 59 – Escola de qualidade tem que saber lidar com os trâmites burocráticos do Governo que dificultam o acesso a bens materiais e serviços; IC 60 – Escola de qualidade tem quadro de professores permanentes; IC 61 – Escola de qualidade encaminha alunos a especialistas;
----------------------------	---	--

	que isso também ajuda bastante tanto os alunos quanto na... [...] Então, a gente, primeiramente, passa para a psicopedagoga e pede para os pais estarem procurando. Aí, depois, a própria psicopedagoga encaminha para algum outro tratamento, alguma coisa. (Funcionárias – EE)	
ALUNOS	[...] tem regras. Às vezes tem regras muito chatas, às vezes tem regras gostosas que a gente precisa entender e respeitar elas. Eu acho isso. [...] Essa escola é legal, tem regras pra gente obedecer. [...] porque a merenda é boa, os professores são bons [...] tem tarefas todos os dias. [...] Então eu acho muito legal essa escola, porque ela tem regra pra gente se comportar, a gente tem que obedecer, tem que obedecer, é uma obrigação da gente quando a gente “tá” dentro da sala de aula, a gente tem que obedecer os professores, diretores, coordenadores, os vice-diretores. Então eu acho que qualidade ela tem e muita qualidade. (Alunos – EM) A gente tem um bom ensino, um lugar adequado, tudo isso. [...] para que seja uma escola boa, os alunos, também, tem que respeitar os professores e ter educação sempre, que cada um cumpra as regras também. [...] tem que ter professores adequados, funcionários adequados e que o aluno respeite o professor, que tenha educação e que ele aprenda cada dia mais coisas novas. [...] Várias atividades, assim, que tenha para poder a gente aprender mesmo, para aprender o livro todo, a unidade toda... [...] Uma professora que se comprometa a ensinar a gente certo [...] os professores ensinam bem, os funcionários também são atenciosos, eles fazem um bom trabalho e também o espaço sabe, por exemplo, a quadra... Então, tem cada espaço certo, as salas de aula... Tem	IC 62 – Escola de qualidade tem regras para obedecer e se comportar; IC 63 – Escola de qualidade a merenda é boa; IC 64 – Escola de qualidade tem bons professores e tarefas todos os dias; IC 65 – Escola de qualidade tem bom ensino; IC 66 – Escola de qualidade tem alunos educados que respeitam os professores; IC 67 – Escola de qualidade tem professores que ensinam e funcionários atenciosos; IC 68 – Escola de qualidade tem professores que ensinam o livro todo; IC 69 – Escola de qualidade tem bom espaço (salas de aula, quadra...)

	tudo isso. (Alunos – EE)	
PAIS	[...] pela direção, tudo. Pelos professores, o trabalho, a cobrança que tem os alunos e toda a dedicação. A gente vê nas provinhas para os pais, toda a cobrança que eles tem em relação à freqüência, de pedir para os pais auxiliarem seus filhos nas atividades, tudo, todo esse carinho que eles têm, toda essa cobrança para que o aluno vá bem, isso é muito legal, muito bom. [...] Pelo ensino, pela forma que as crianças se comportam, o comportamento das crianças, é uma escola de qualidade. [...] eu acho assim que indisciplina ela não tem, super bem, atinge as notas, que nem essas provas extras que tem, ela atinge a média dela, ultrapassa. Eu acho que por ser de boa qualidade é por isso que tem bons resultados. (Pais – EM)	IC 70 – Escola de qualidade tem professores que se dedicam e cobram frequência dos alunos; IC 71 – Escola de qualidade tem crianças comportados e disciplinados; IC 72 – Escola de qualidade tem boas notas nas avaliações extras.
(*) ESCOLA MUNICIPAL		
(**) ESCOLA ESTADUAL		

APÊNDICE D

Questão 1: Escola de qualidade ensina o aluno a ler, escrever e interpretar

Figura 1 Opinião dos diferentes segmentos por escola

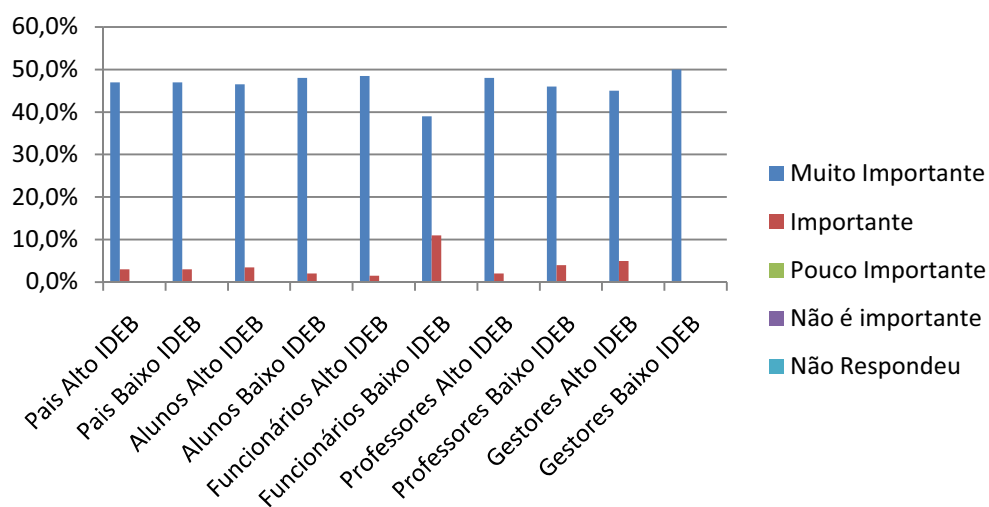


Figura 2 Opinião dos diferentes segmentos

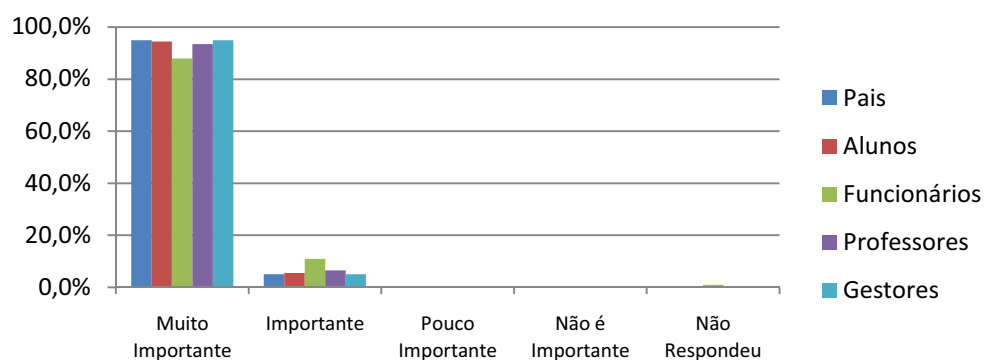
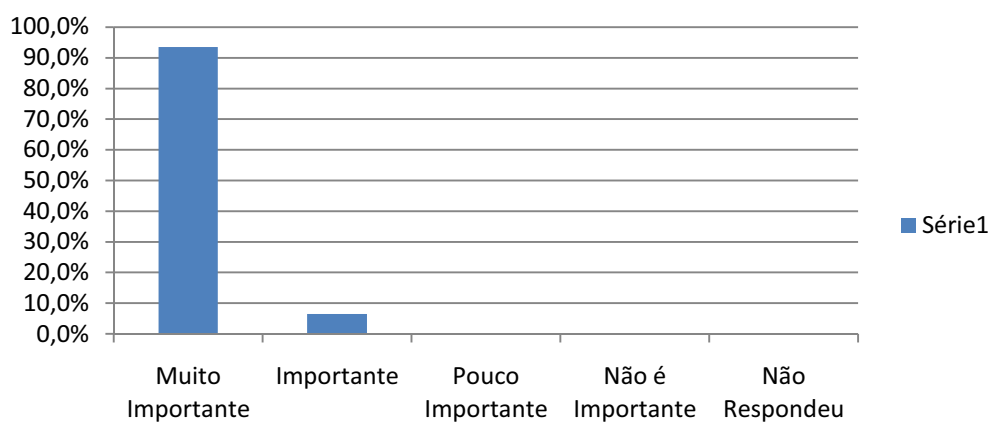


Figura 3 Nível de importância do indicador



APÊNDICE E

Questão 2: Escola de qualidade relaciona os conteúdos escolares à realidade vivenciada pelos alunos

Figura 4 Opinião dos diferentes segmentos por escola

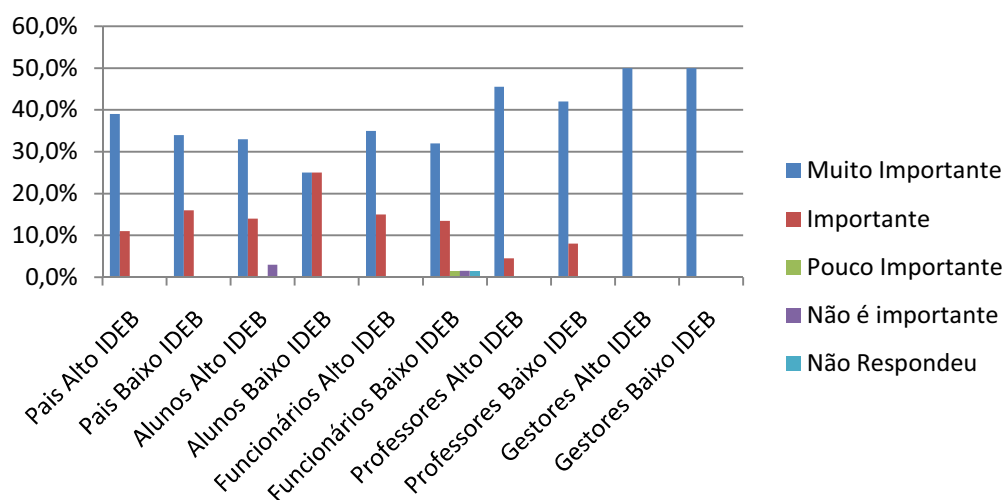


Figura 5 Opinião dos diferentes segmentos

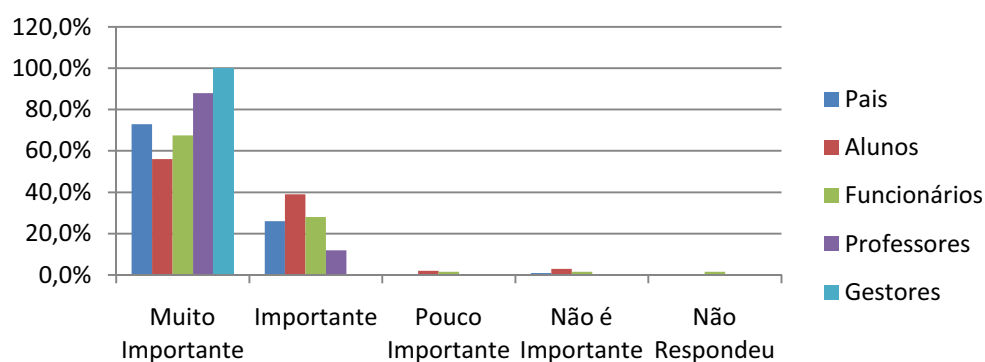
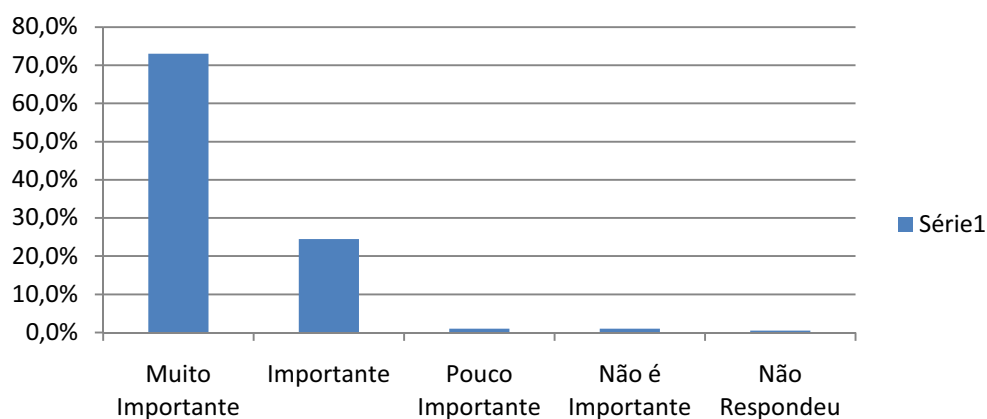


Figura 6 Nível de importância do indicador



APÊNDICE F

Questão 3: Escola de qualidade ensina o aluno a utilizar seus conhecimentos na resolução de problemas que surgem do cotidiano

Figura 7 Opinião dos diferentes segmentos por escola

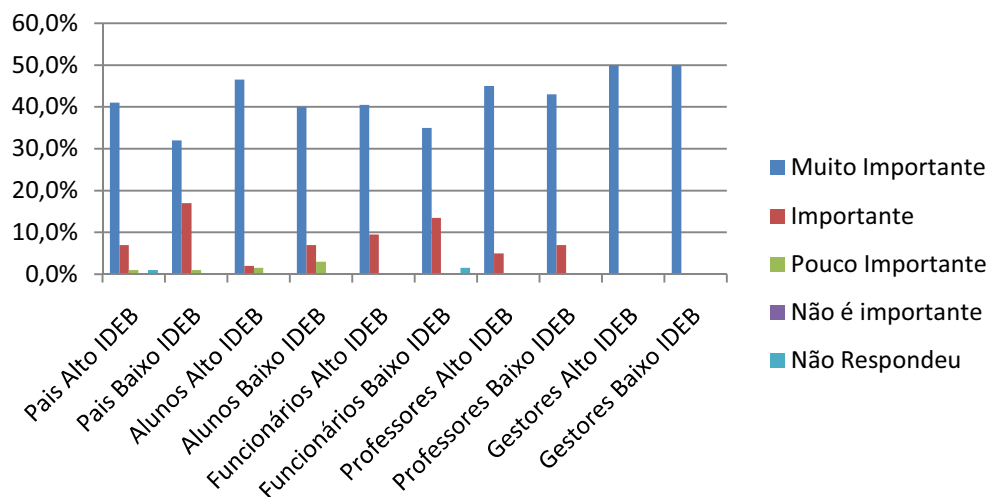


Figura 8 Opinião dos diferentes segmentos

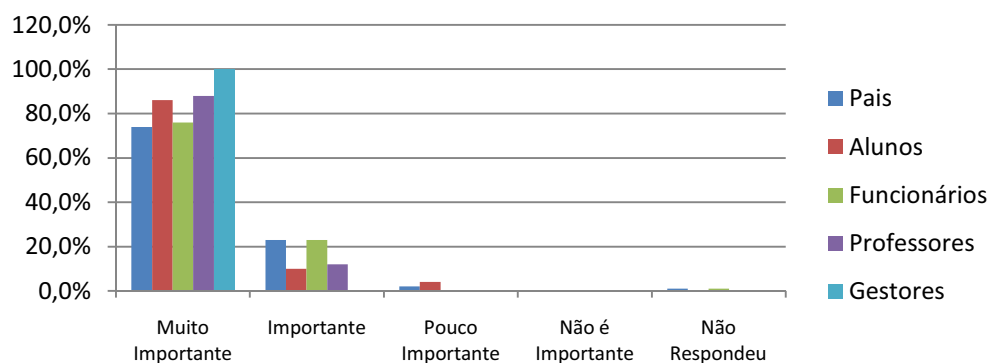
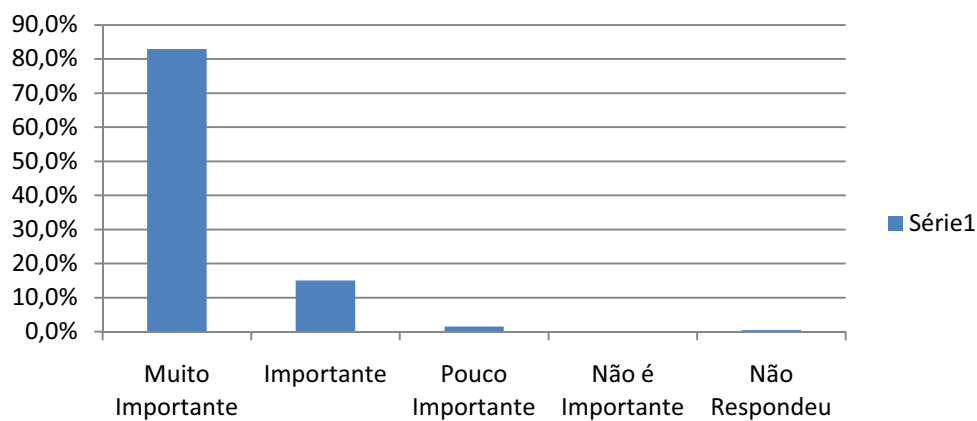


Figura 9 Nível de importância do indicador



APÊNDICE G

Questão 4: Escola de qualidade é aquela em que o diretor possui competência/habilidade para organizar o trabalho na escola em seus aspectos pedagógicos e administrativos

Tabela 10 Opinião dos diferentes segmentos por escola

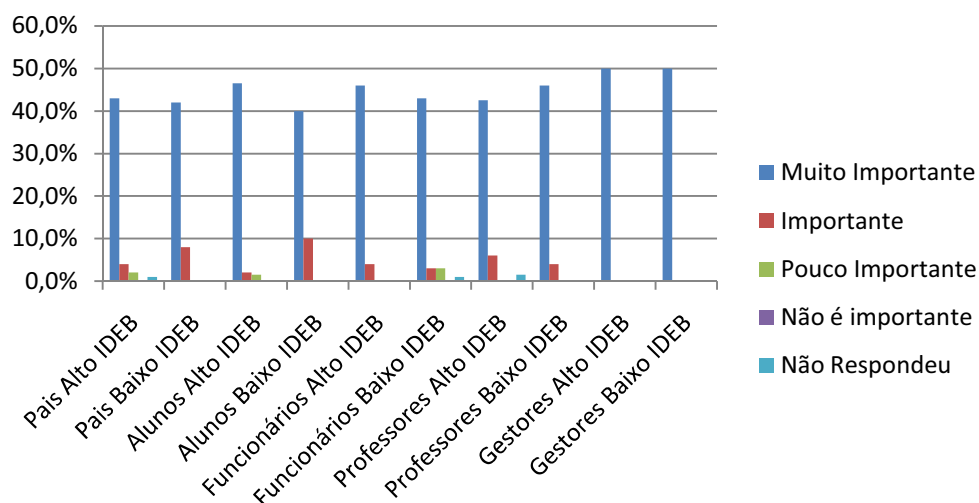


Tabela 11 Opinião dos diferentes segmentos

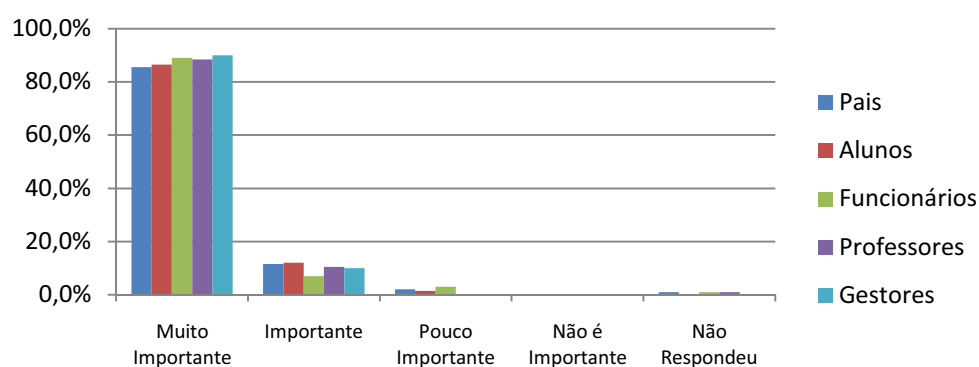
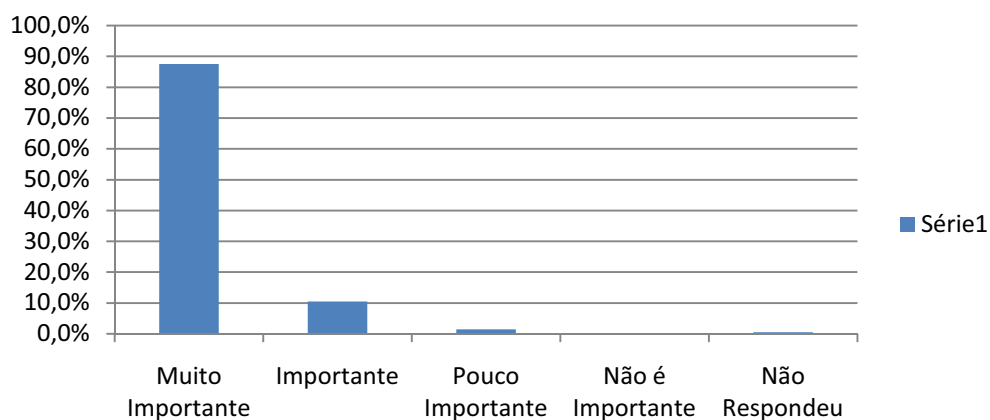


Figura 12 Nível de importância do indicador



APÊNDICE H

Questão 5: Escola de qualidade conta com maior nível socioeconômico dos alunos, ou seja, quanto maior nível socioeconômico maior é a qualidade da escola

Tabela 13 Opinião dos diferentes segmentos por escola

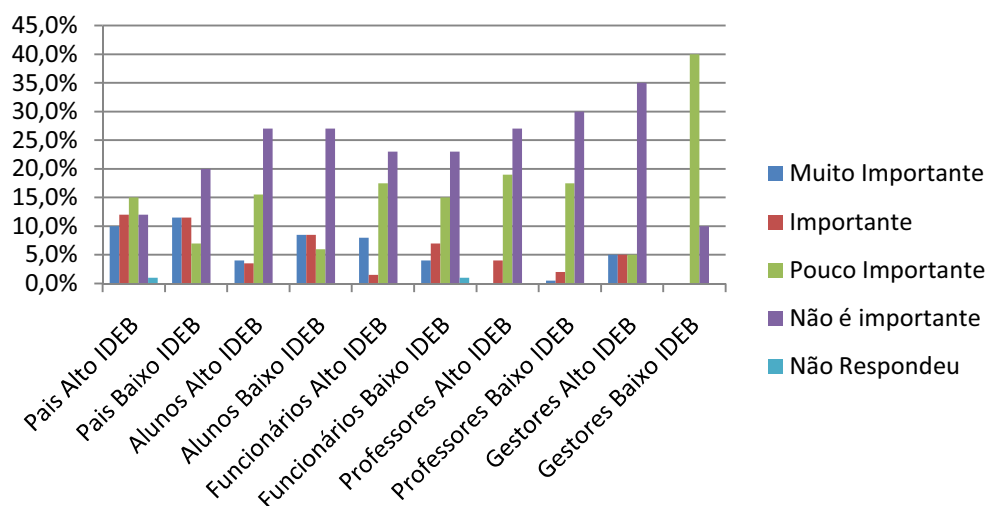


Tabela 14 Opinião dos diferentes segmentos

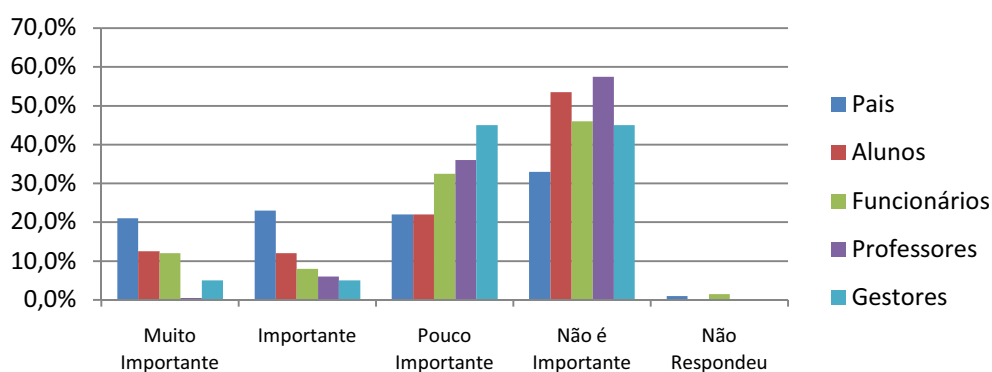
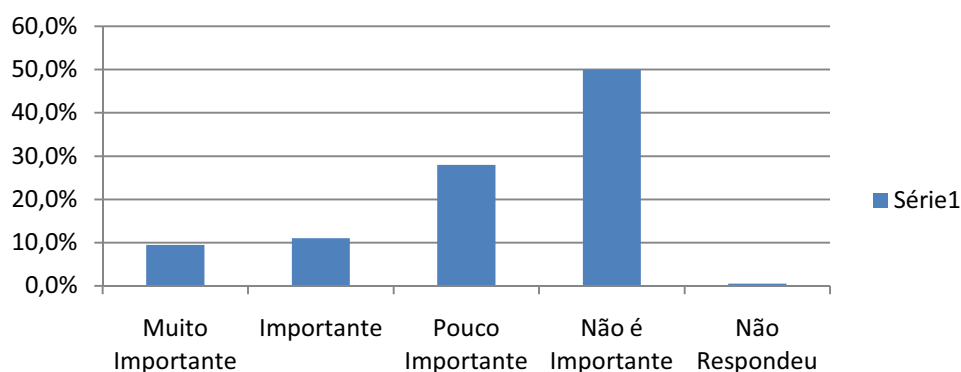


Figura 15 Nível de importância do indicador



APÊNDICE I

Questão 6: Escola de qualidade é aquele que tem maior participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos

Figura 16 Opinião dos diferentes segmentos por escola

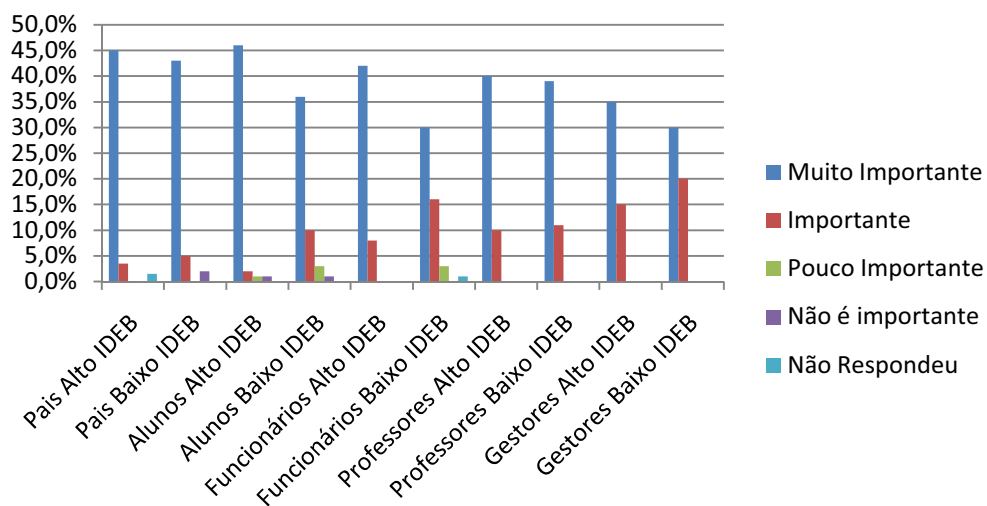


Figura 17 Opinião dos diferentes segmentos

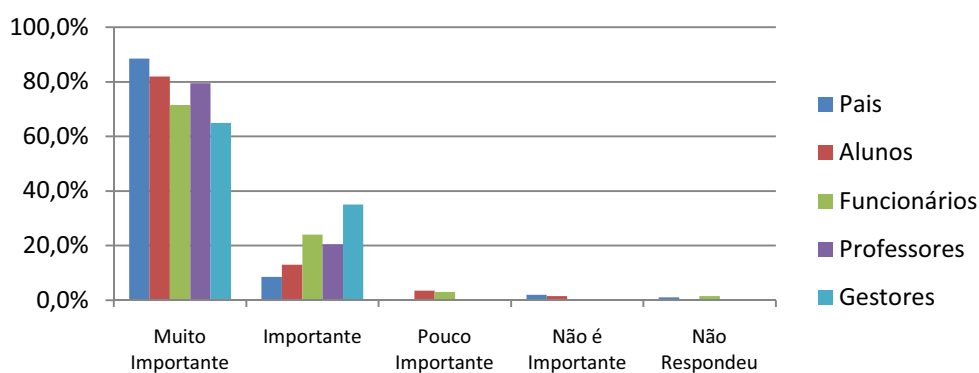
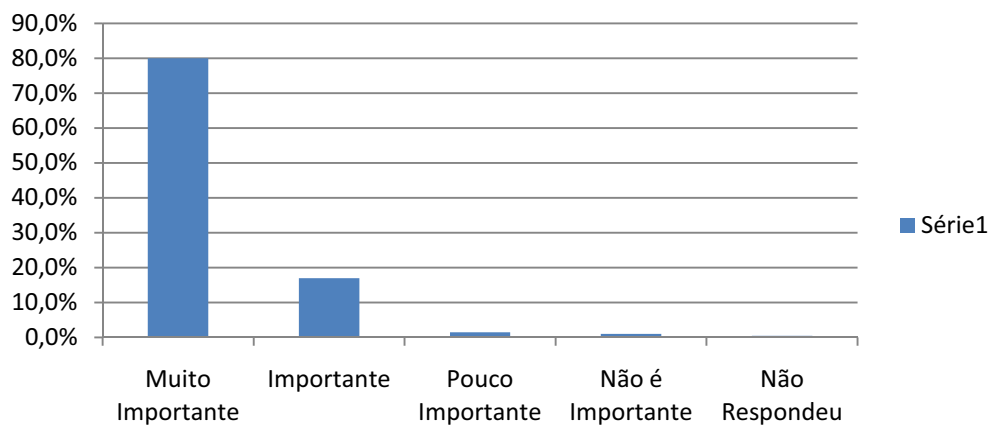


Figura 18 Nível de importância do indicador



APÊNDICE J

Questão 7: Escola de qualidade organiza o trabalho pedagógico de acordo com as diretrizes legais dos Sistemas de Ensino representados pela Secretaria de Educação ou Diretoria de Ensino

Figura 19 Opinião dos diferentes segmentos por escola

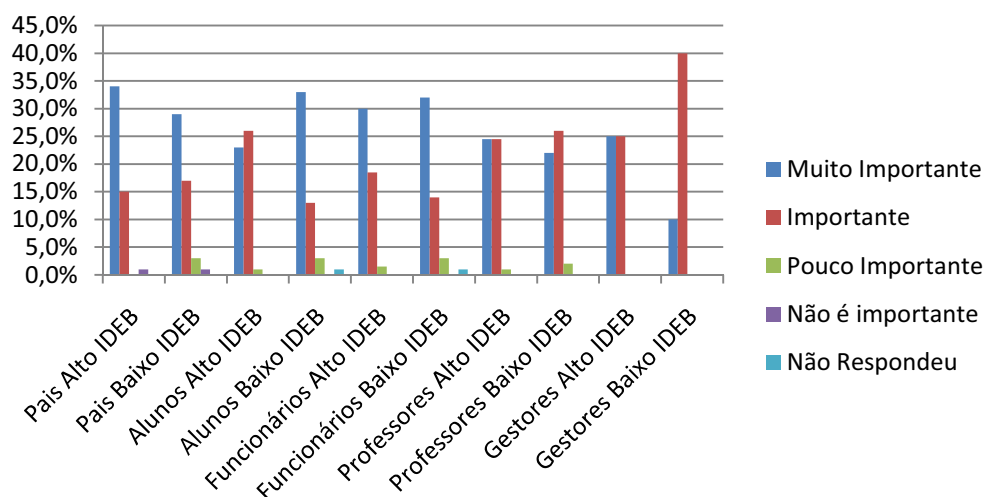


Figura 20 Opinião dos diferentes segmentos

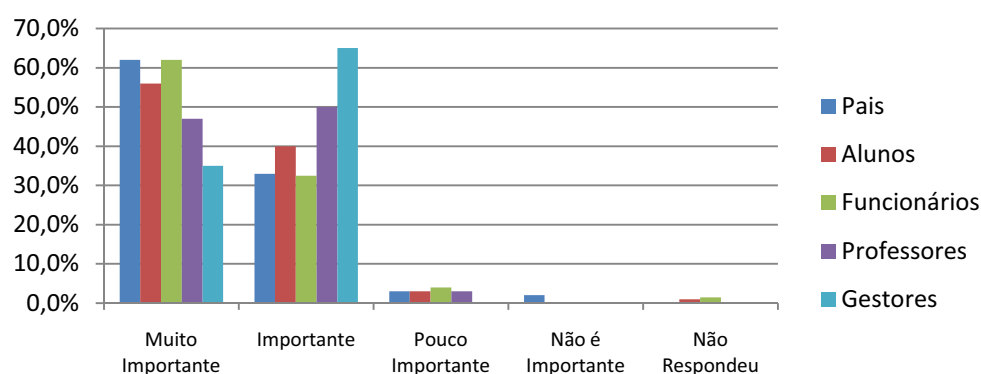
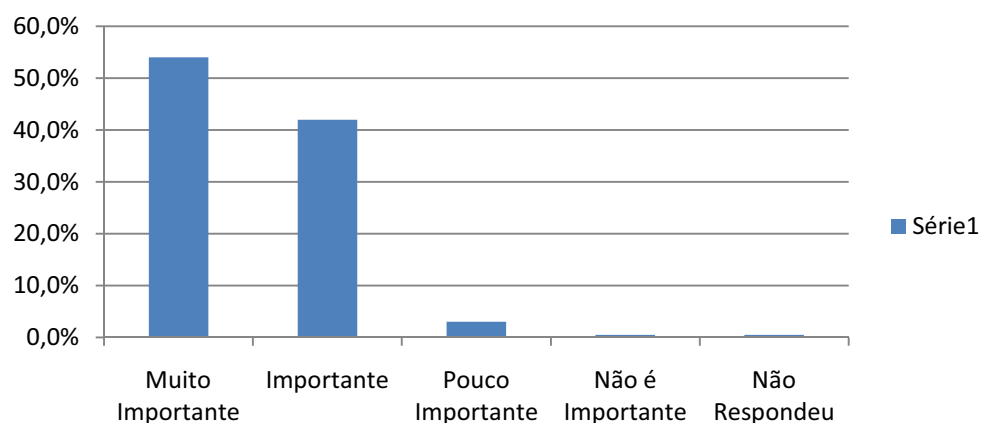


Figura 21 Nível de importância do indicador



APÊNDICE L

Questão 8: Escola de qualidade tem um diretor “pulso firme” que exerce sua autoridade de modo a garantir o comprometimento de todos os membros da equipe escolar com a elevação no nível de aprendizagem dos alunos

Figura 22 Opinião dos diferentes segmentos por escola

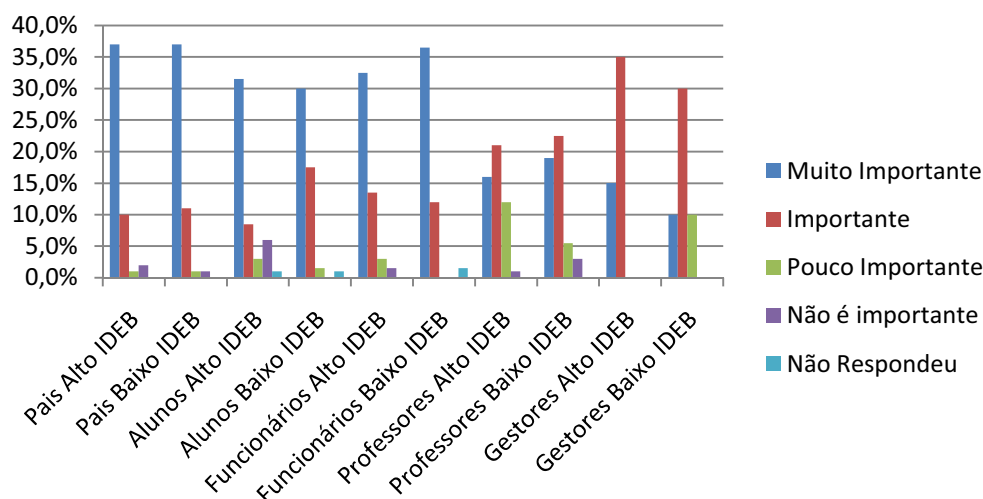


Figura 23 Opinião dos diferentes segmentos

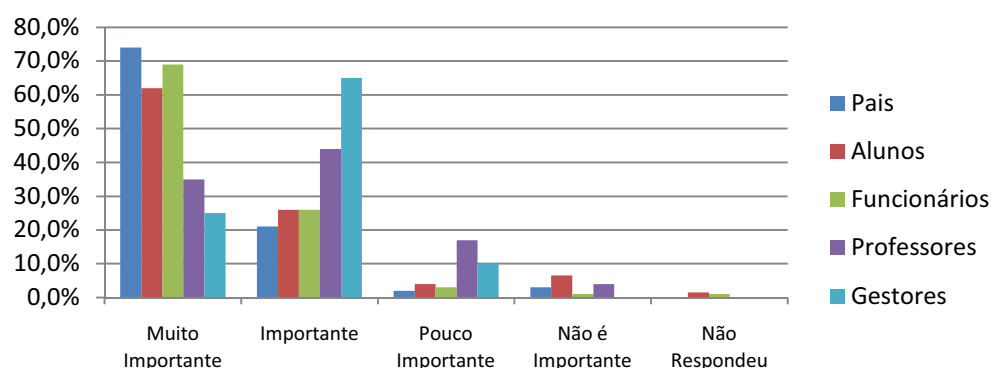
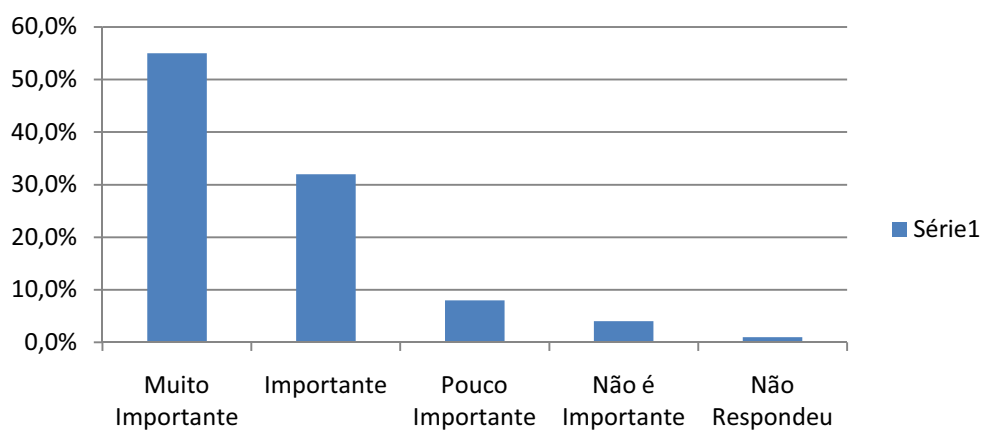


Figura 24 Nível de importância do indicador



APÊNDICE M

Questão 9: Escola de qualidade tem instalações físicas adequadas (salas de aula, recursos didáticos, laboratórios, quadra etc.)

Figura 25 Opinião dos diferentes segmentos por escola

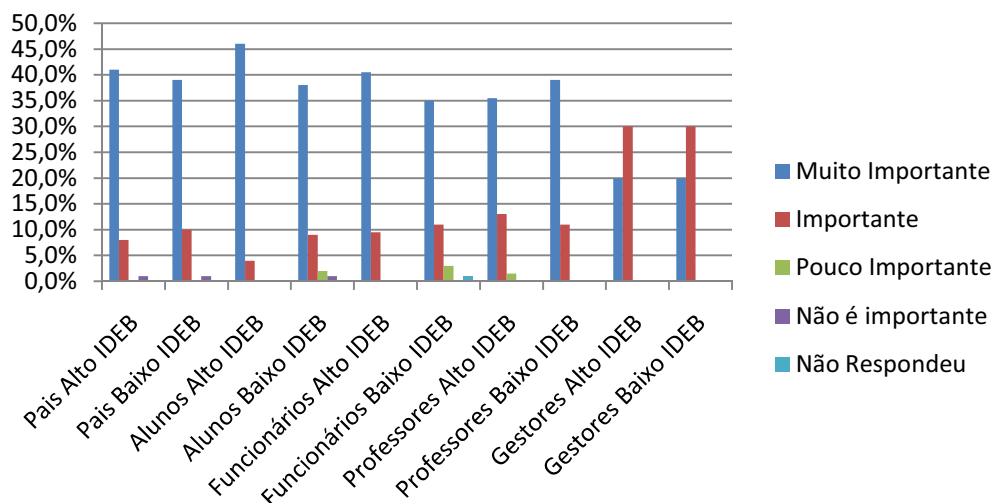


Figura 26 Opinião dos diferentes segmentos

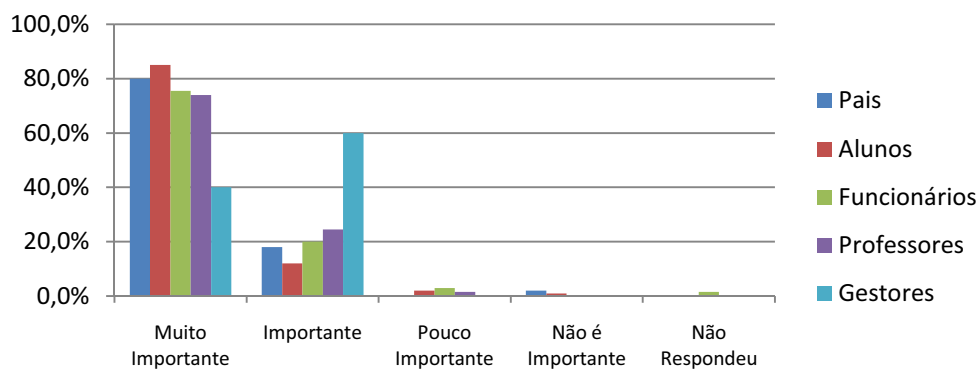
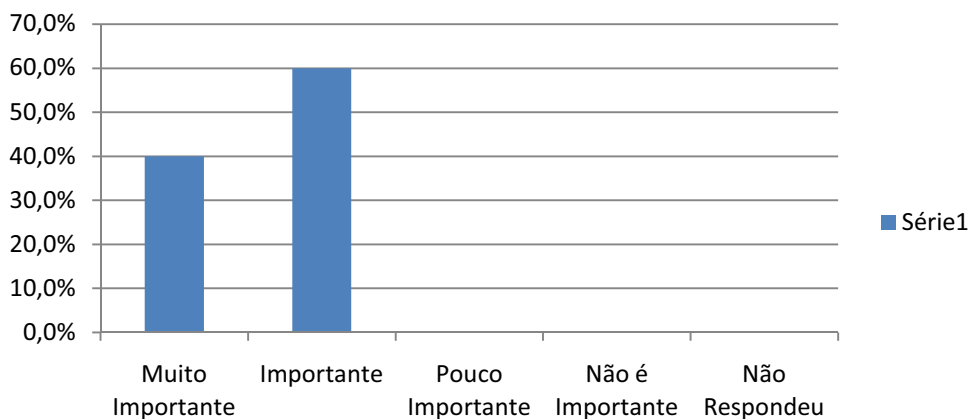


Figura 11 Nível de importância do indicador



APÊNDICE N

Questão 10: Escola de qualidade respeita a individualidade do aluno e busca atender as necessidades de cada um segundo as suas especificidades

Figura 28 Opinião dos diferentes segmentos por escola

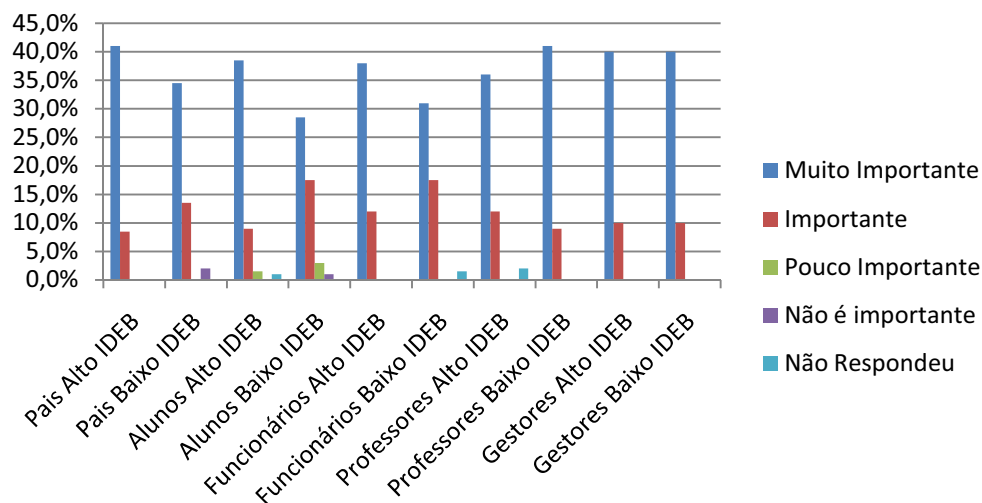


Figura 29 Opinião dos diferentes segmentos

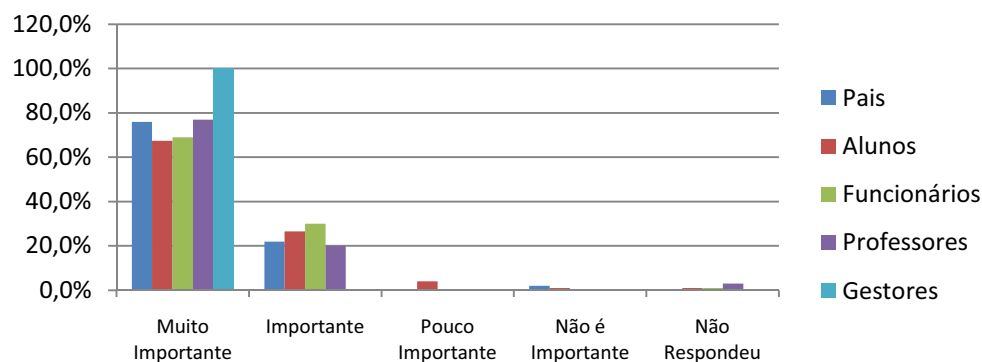
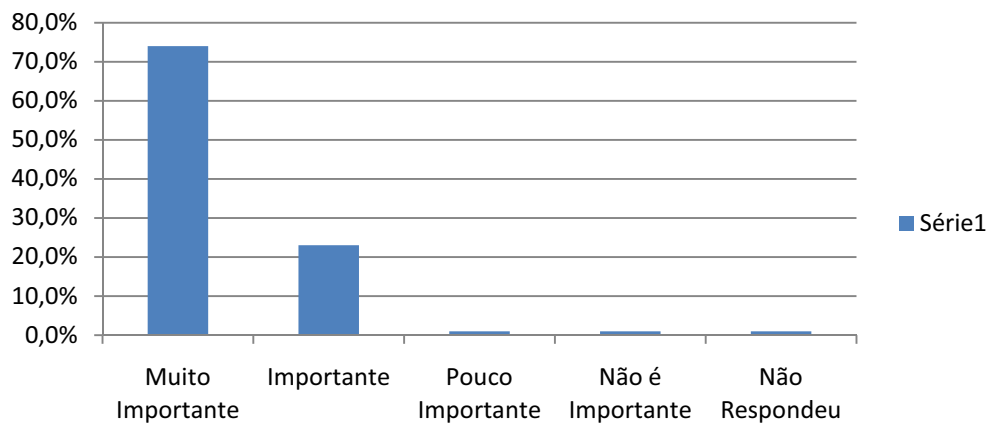


Figura 30 Nível de importância do indicador



APÊNDICE O

Questão 11: Escola de qualidade garante o acesso ao conhecimento a todos os alunos

Figura 31 Opinião dos diferentes segmentos por escola

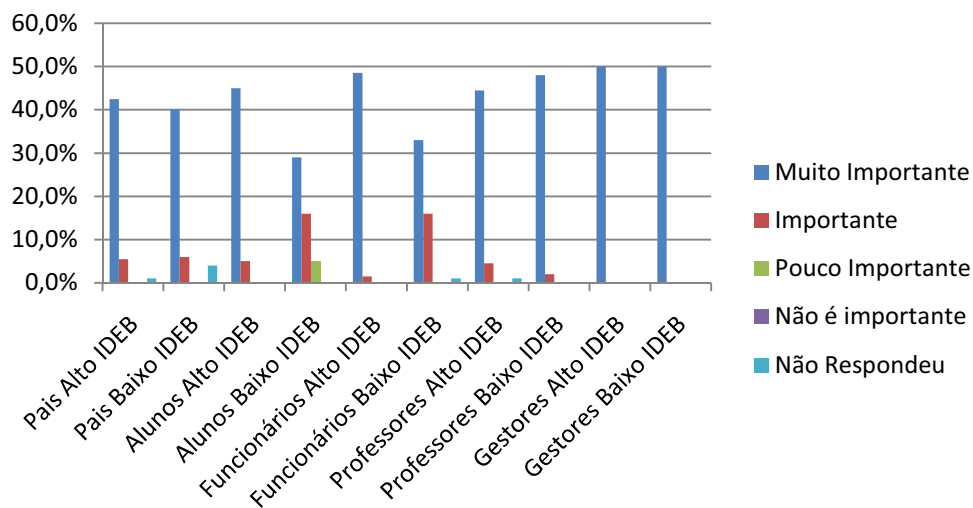


Figura 32 Opinião dos diferentes segmentos

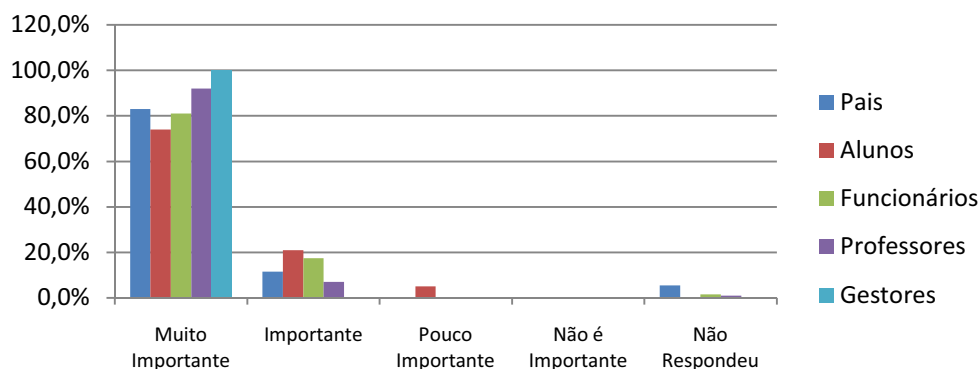
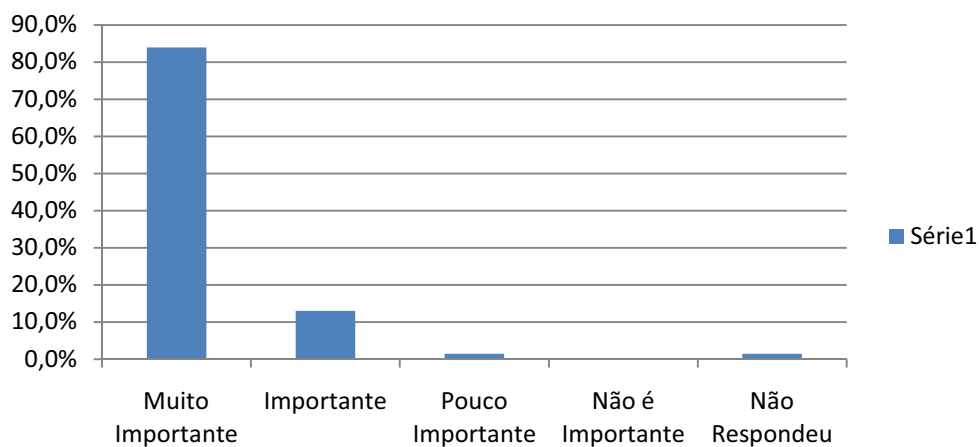


Figura 33 Nível de importância do indicador



APÊNDICE P

Questão 12: Escola de qualidade realiza o encaminhamento de alunos a especialistas e profissionais de outras áreas sempre que diagnosticado algum problema que não possa ser resolvido apenas com intervenção pedagógica

Figura 34 Opinião dos diferentes segmentos por escola

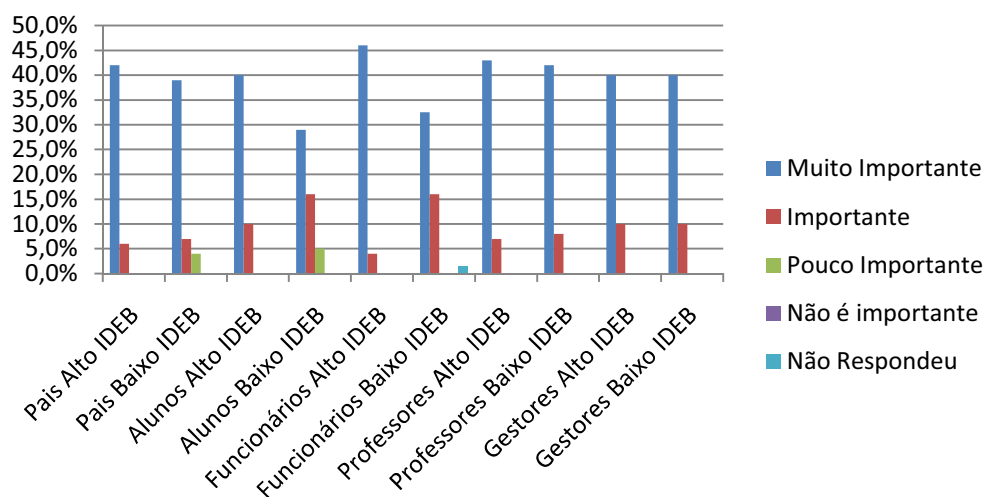


Figura 35 Opinião dos diferentes segmentos

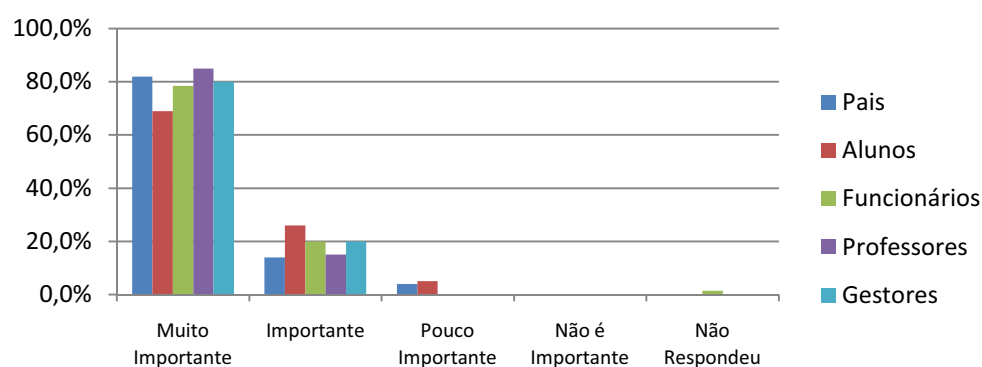
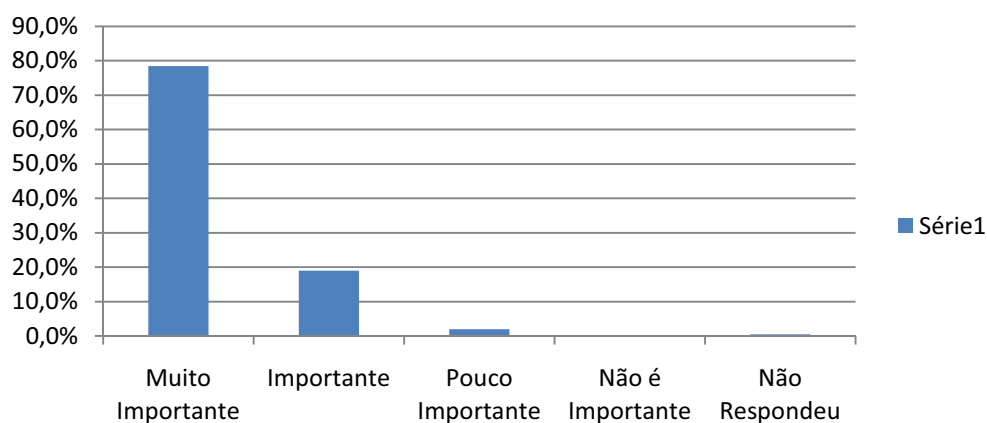


Figura 36 Nível de importância do indicador



APÊNDICE Q

Questão 13: Escola de qualidade tem uma equipe de professores envolvida e comprometida com o ensino

Figura 37 Opinião dos diferentes segmentos por escola

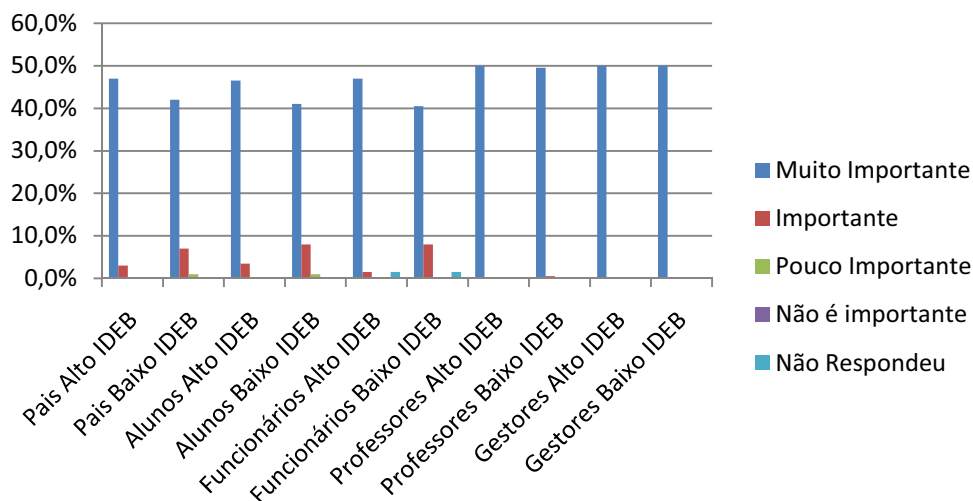


Figura 38 Opinião dos diferentes segmentos

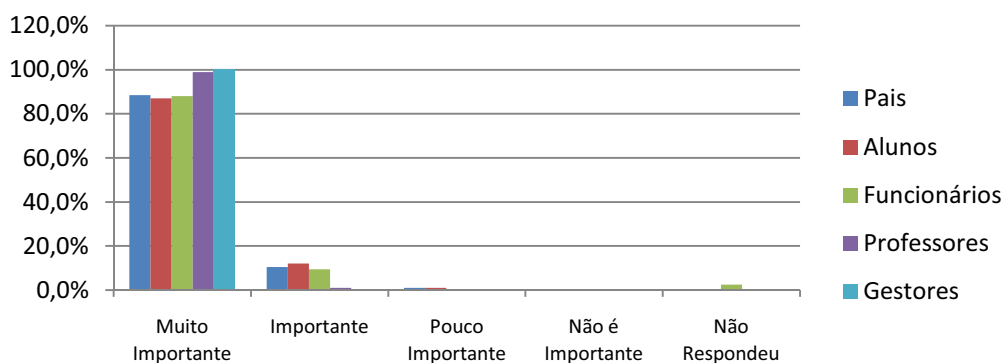
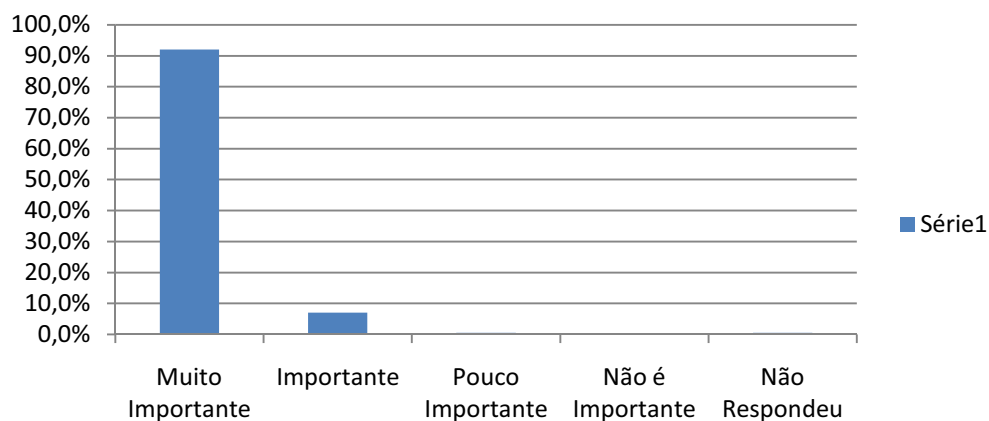


Figura 39 Nível de importância do indicador



APÊNDICE R

Questão 14: Escola de qualidade segue os materiais oficiais (EMAI, Ler e Escrever, Propostas Curriculares) e cumpre com os alunos todas as atividades por eles propostas

Figura 40 Opinião dos diferentes segmentos por escola

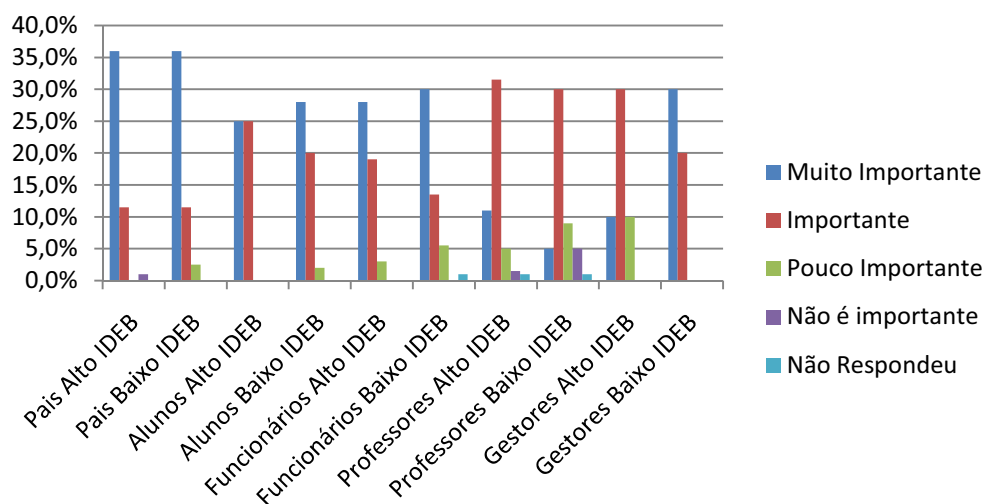


Figura 41 Opinião dos diferentes segmentos

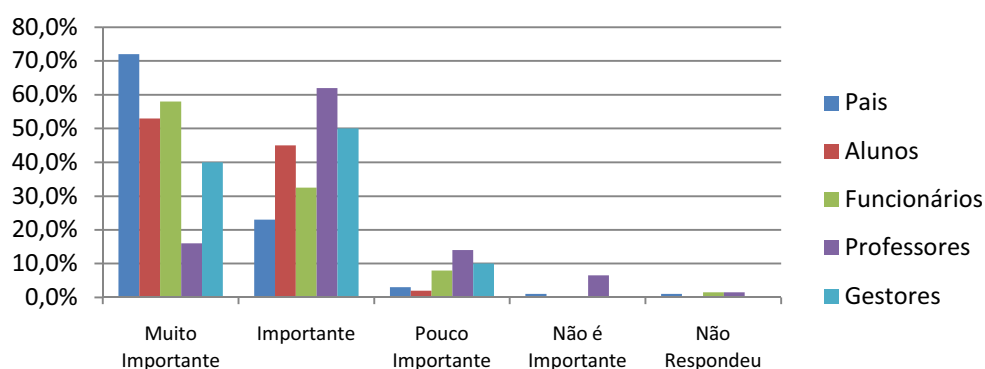
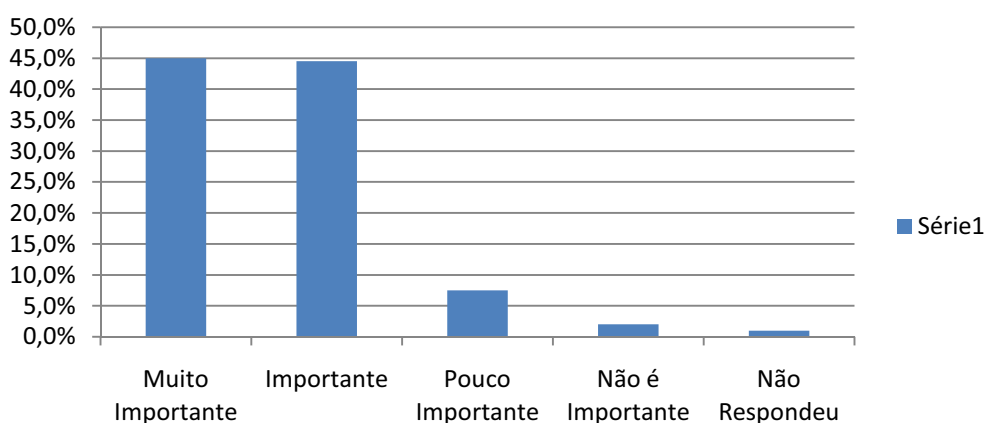


Figura 41 Nível de importância do indicador



APÊNDICE S

Questão 15: Escola de qualidade organiza momentos dedicados a trocas de experiências e a debates coletivos dos problemas e dos êxitos escolares

Figura 42 Opinião dos diferentes segmentos por escola

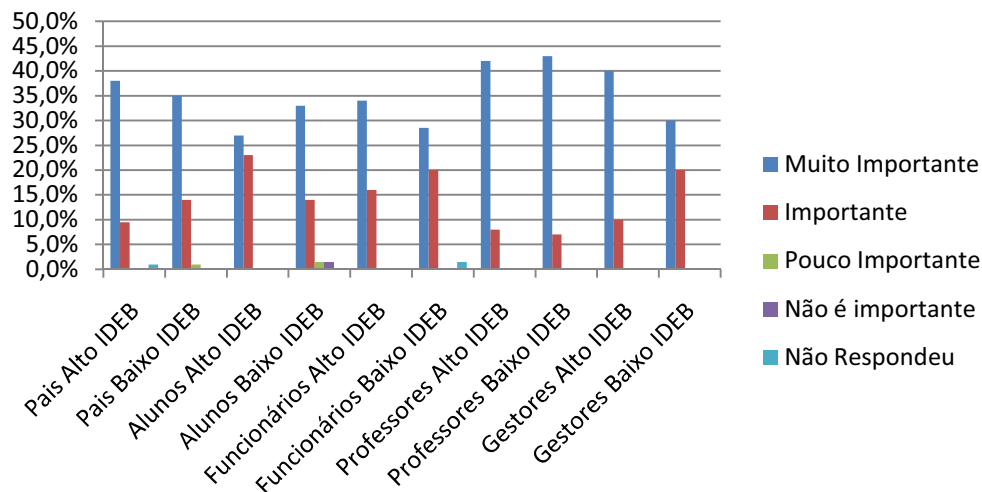


Figura 43 Opinião dos diferentes segmentos

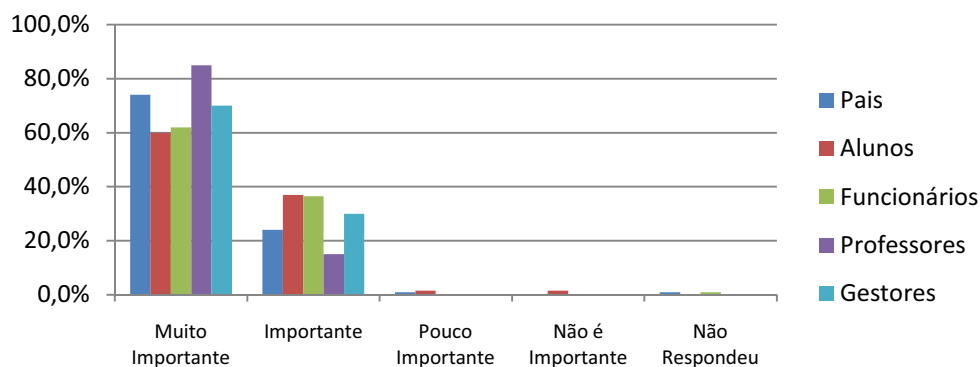
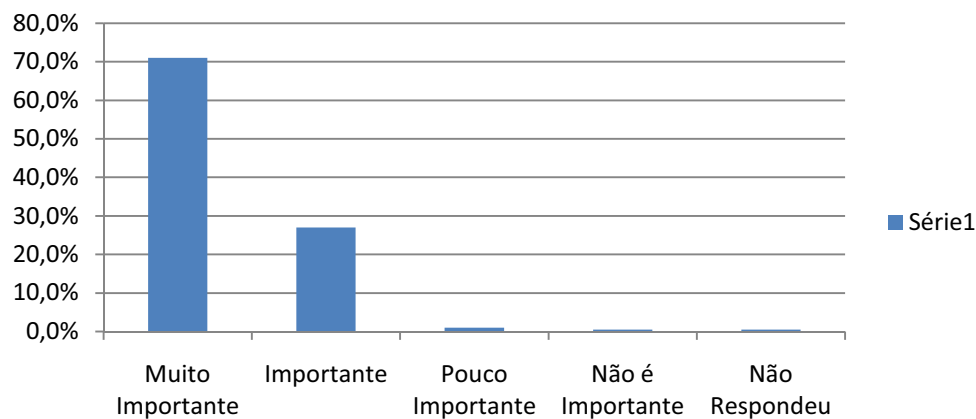


Figura 44 Nível de importância do indicador



APÊNDICE T

Questão 16: Escola de qualidade remunera adequadamente os professores

Figura 45 Opinião dos diferentes segmentos por escola

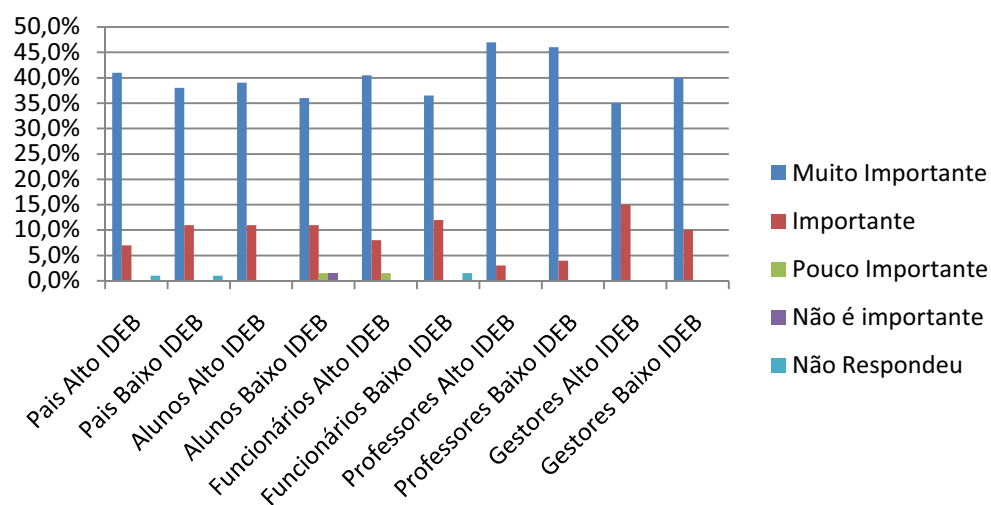


Figura 46 Opinião dos diferentes segmentos

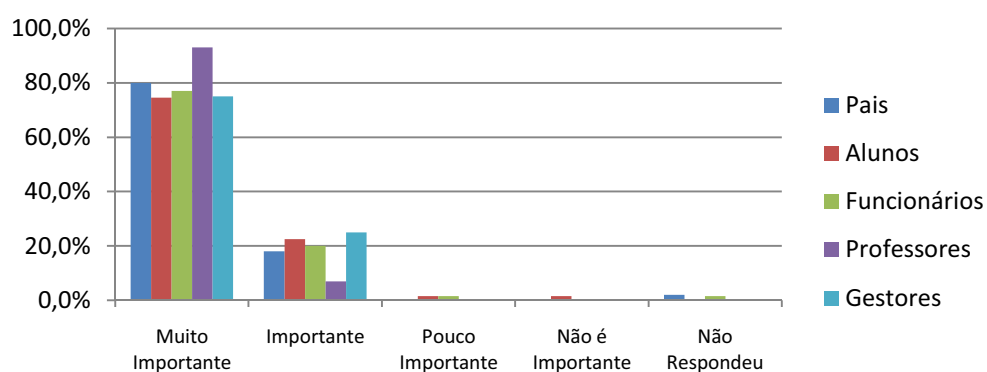
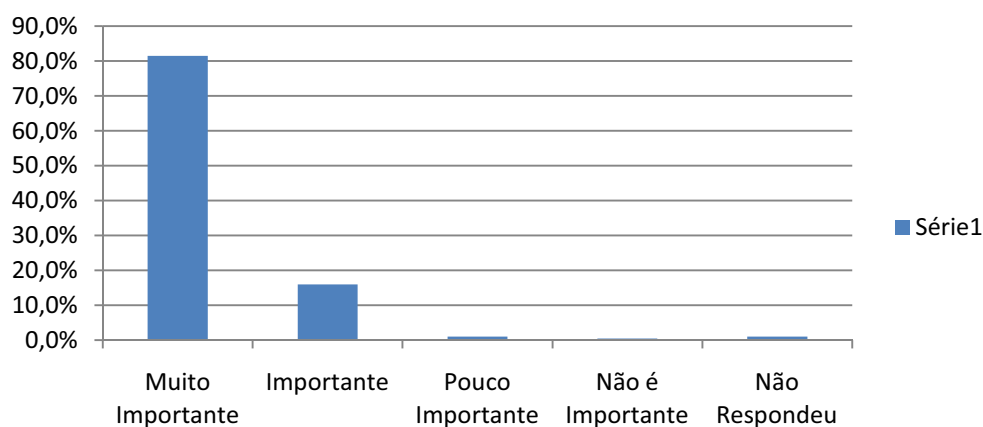


Figura 47 Nível de importância do indicador



APÊNDICE U

Questão 17: Escola de qualidade investe na formação continuada de professores e gestores

Figura 48 Opinião dos diferentes segmentos por escola

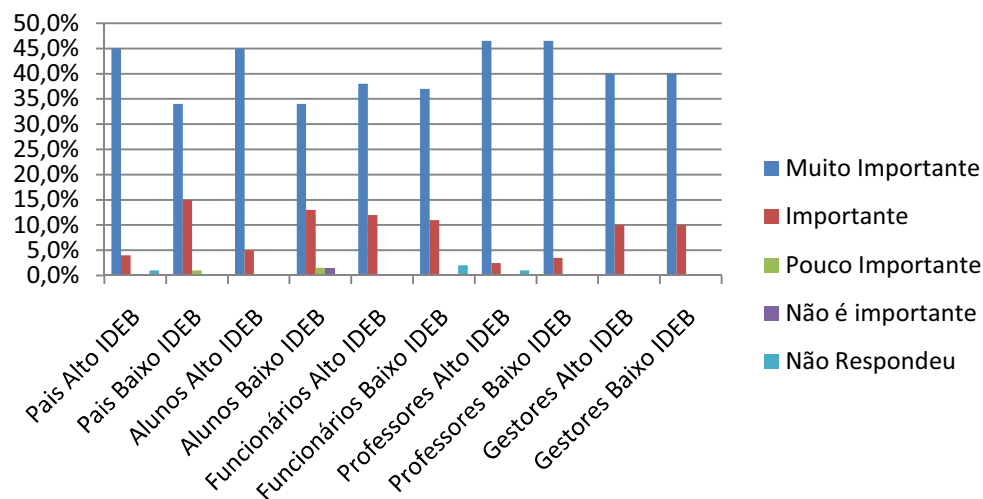


Figura 49 Opinião dos diferentes segmentos

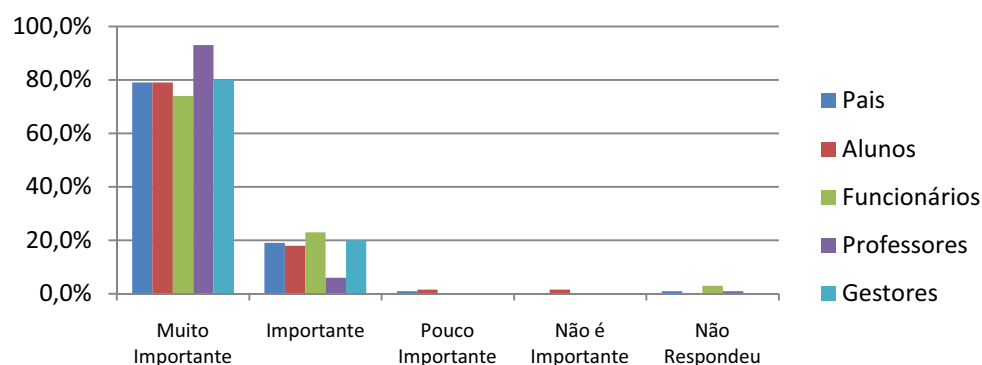
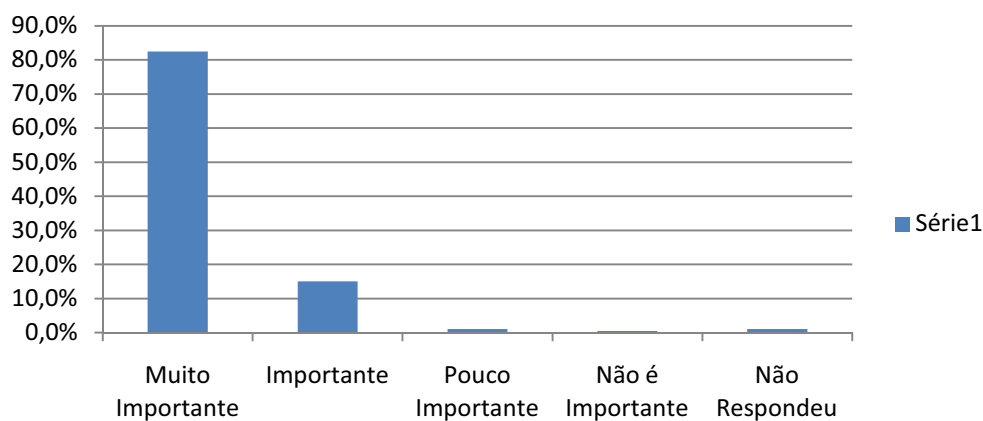


Figura 50 Nível de importância do indicador



APÊNDICE V

Questão 18: Escola de qualidade tem professores com boa formação inicial

Figura 52 Opinião dos diferentes segmentos por escola

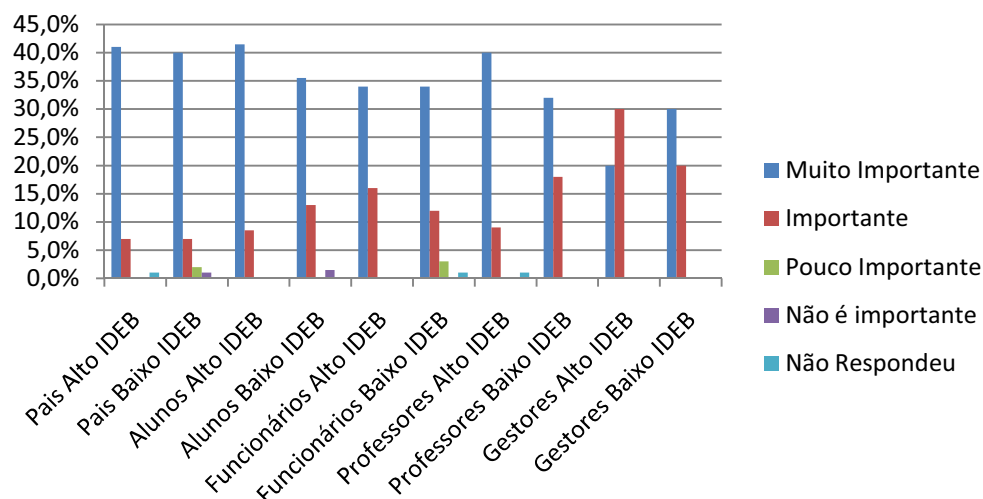


Figura 53 Opinião dos diferentes segmentos

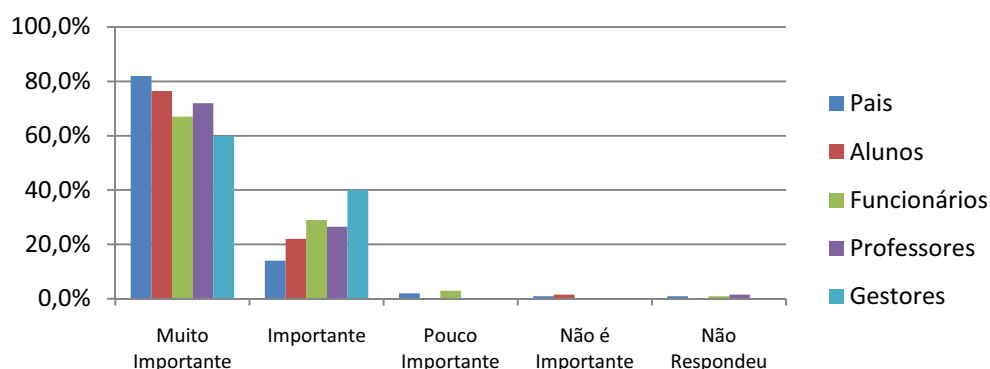
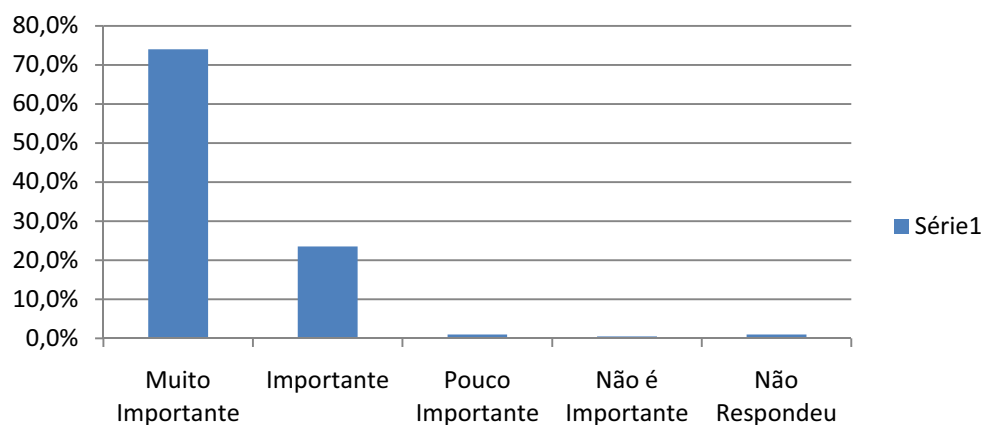


Figura 54 Nível de importância do indicador



APÊNDICE X

Questão 19: Escola de qualidade é aquela que tem corpo efetivo e permanente

Figura 55 Opinião dos diferentes segmentos por escola

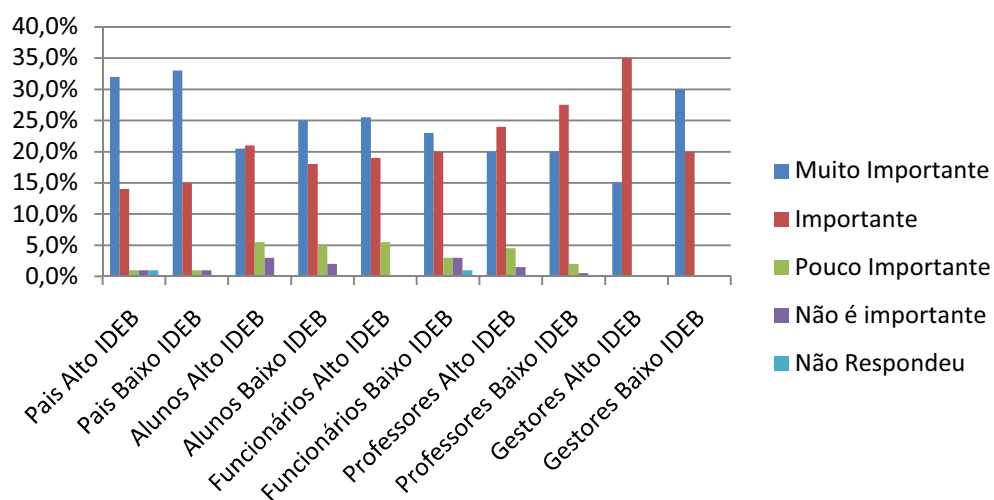


Figura 56 Opinião dos diferentes segmentos

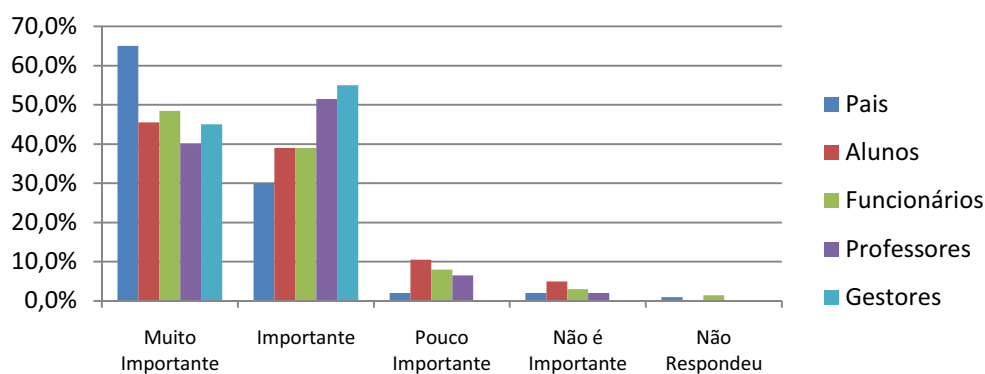
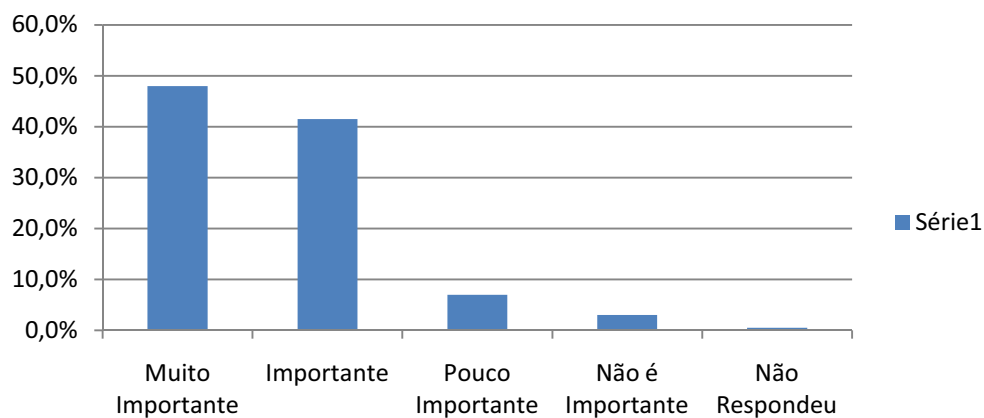


Figura 57 Nível de importância do indicador



APÊNDICE Z

Questão 20: Escola de qualidade tem ambiente saudável, acolhedor, agradável e inclusivo

Figura 58 Opinião dos diferentes segmentos por escola

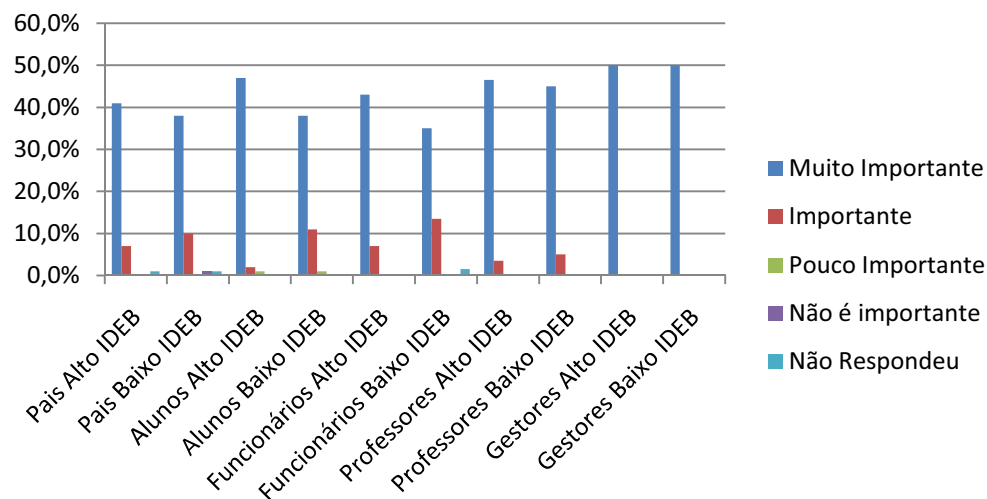


Figura 59 Opinião dos diferentes segmentos

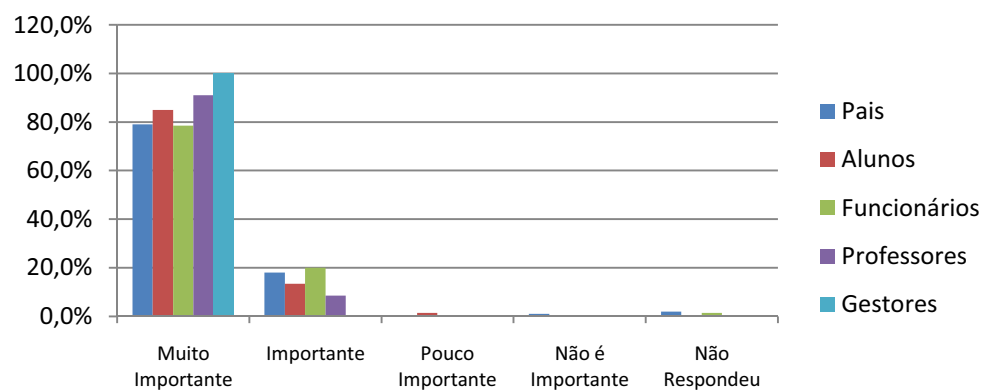
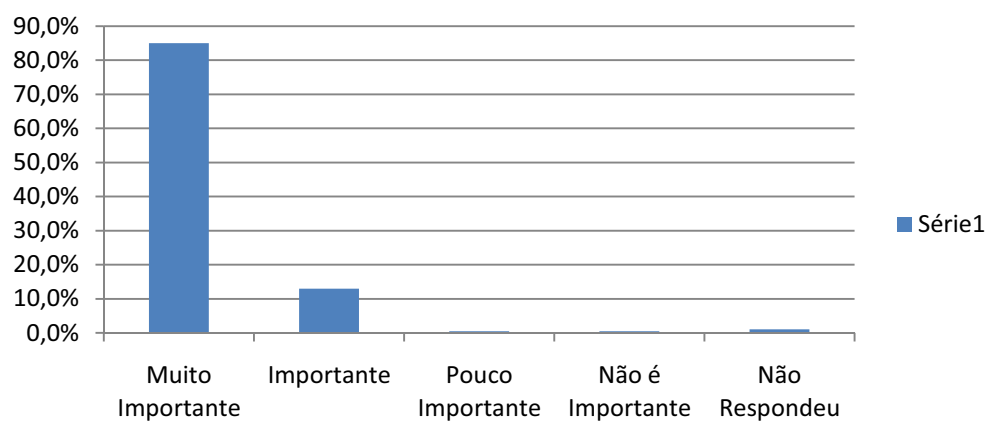


Figura 60 Nível de importância do indicador



APÊNDICE A1

Questão 21: Escola de qualidade incentiva o estudo em casa e o envolvimento dos pais/ responsáveis nas atividades escolares por meio do envio de tarefas

Figura 61 Opinião dos diferentes segmentos por escola

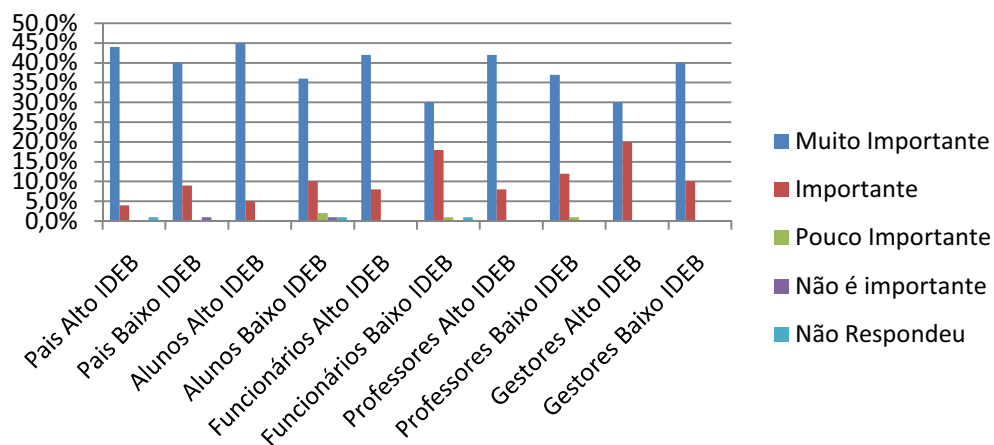


Figura 62 Opinião dos diferentes segmentos

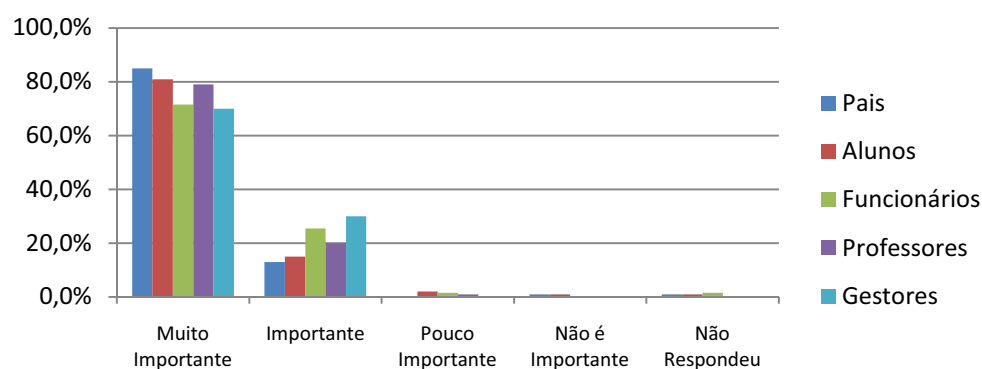
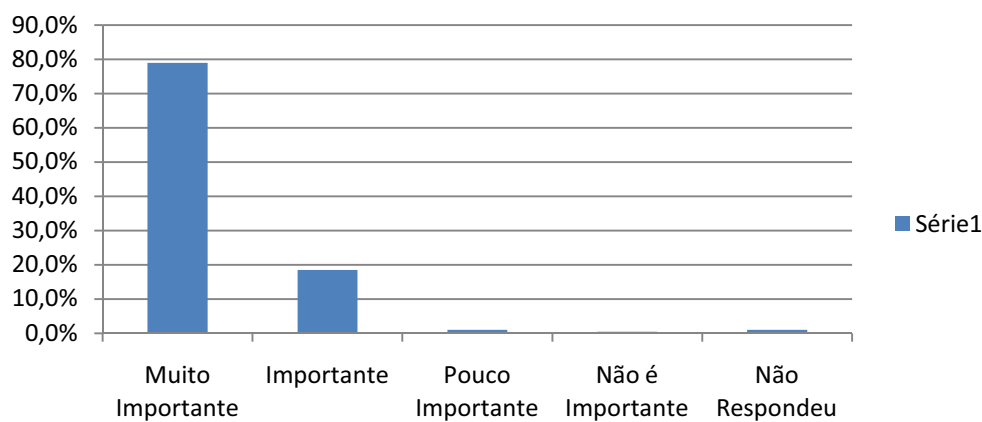


Figura 63 Nível de importância do indicador



APÊNDICE B1

Questão 22: Escola de qualidade é aquela que tem regras claras, organização e disciplina, nelas, os diretores e professores são uma autoridade a ser respeitada por todos da comunidade

Figura 64 Opinião dos diferentes segmentos por escola

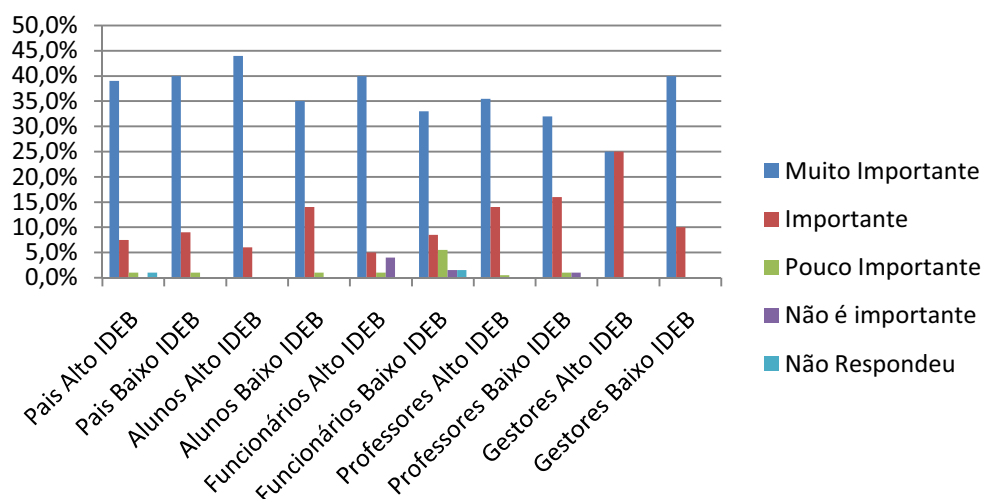


Figura 65 Opinião dos diferentes segmentos

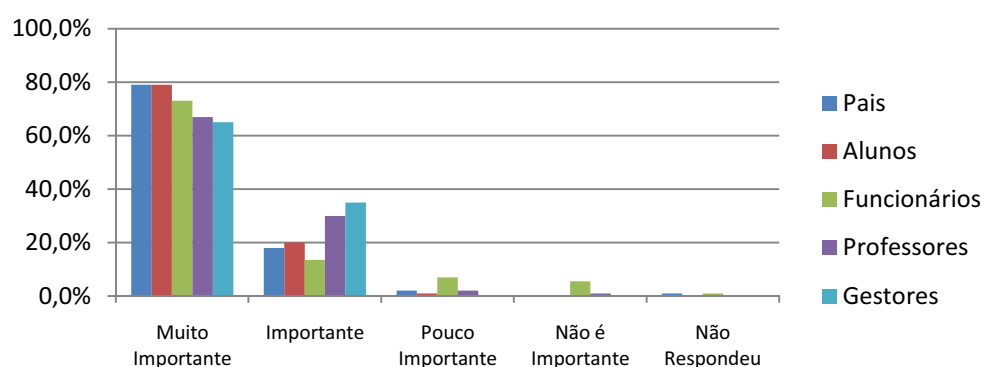
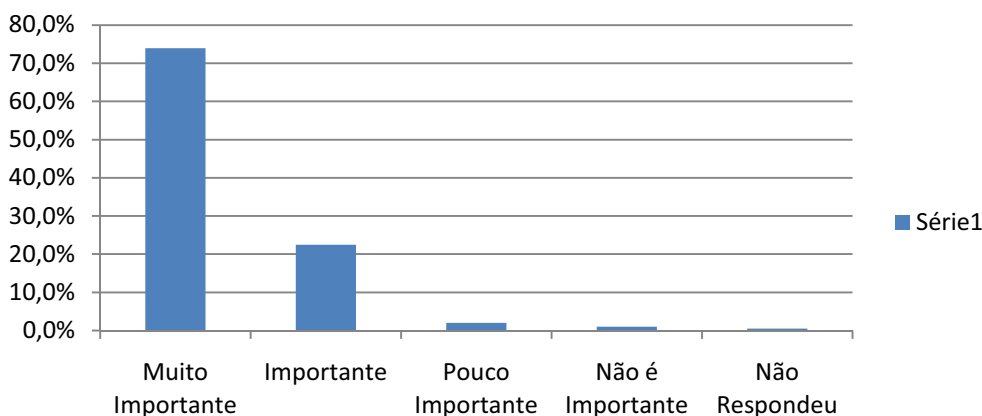


Figura 66 Nível de importância do indicador



APÊNDICE C1

Questão 23: Escola de qualidade tem alunos bem comportados e interessados

Figura 67 Opinião dos diferentes segmentos por escola

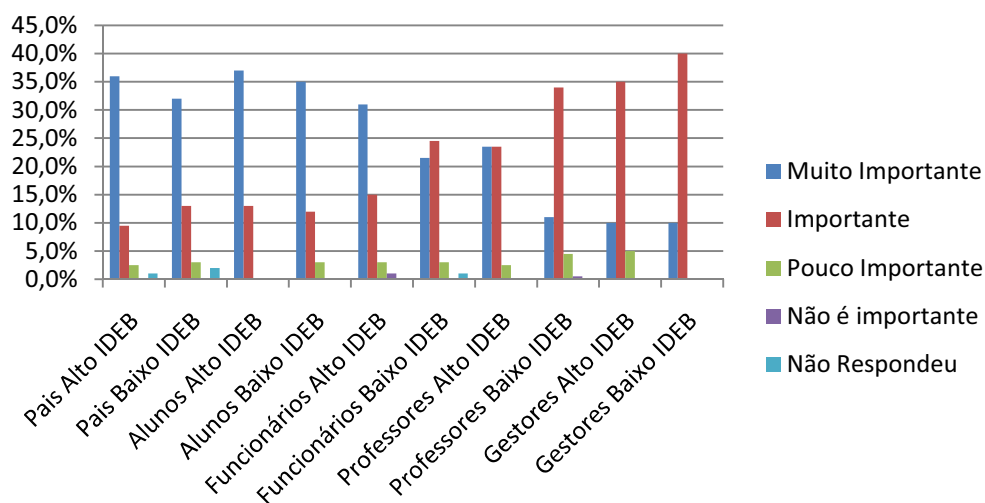


Figura 68 Opinião dos diferentes segmentos

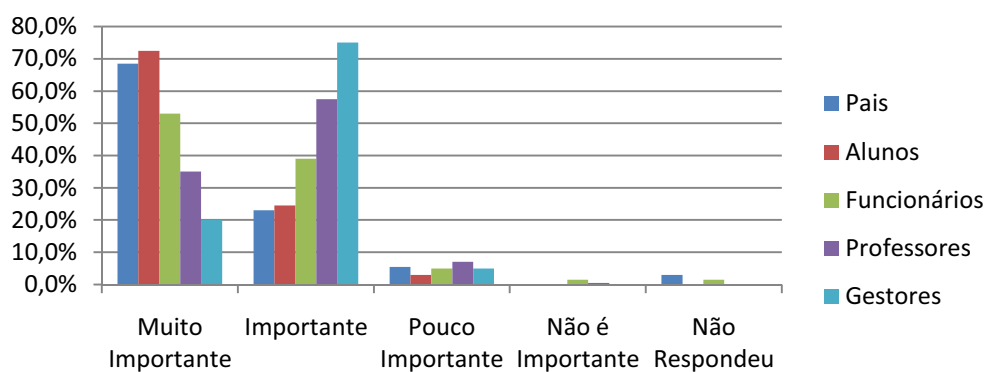
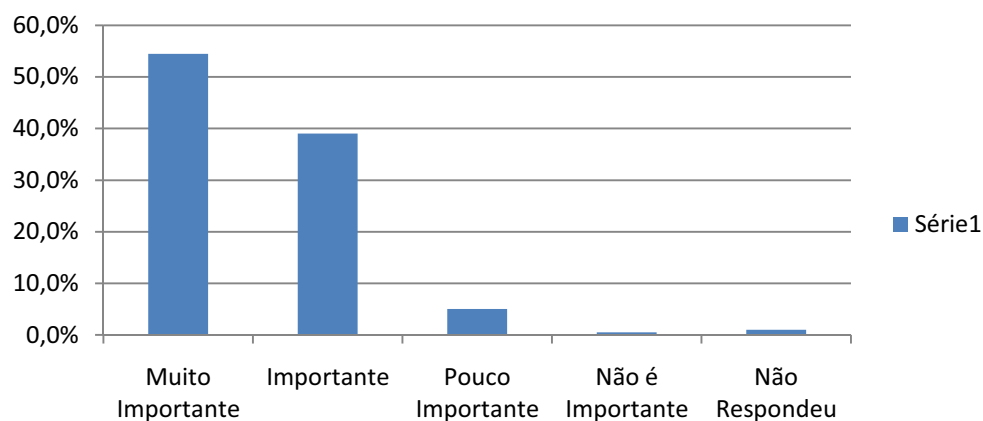


Figura 69 Nível de importância do indicador



APÊNDICE D1

Questão 24: Escola de qualidade prepara os alunos para que obtenham boas notas nas avaliações externas (Prova Brasil e SARESP)

Figura 70 Opinião dos diferentes segmentos por escola

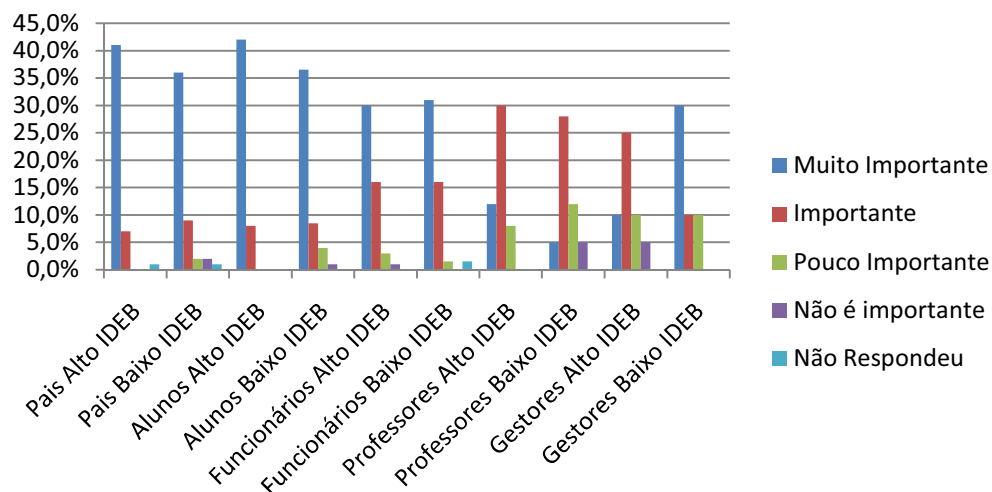


Figura 71 Opinião dos diferentes segmentos

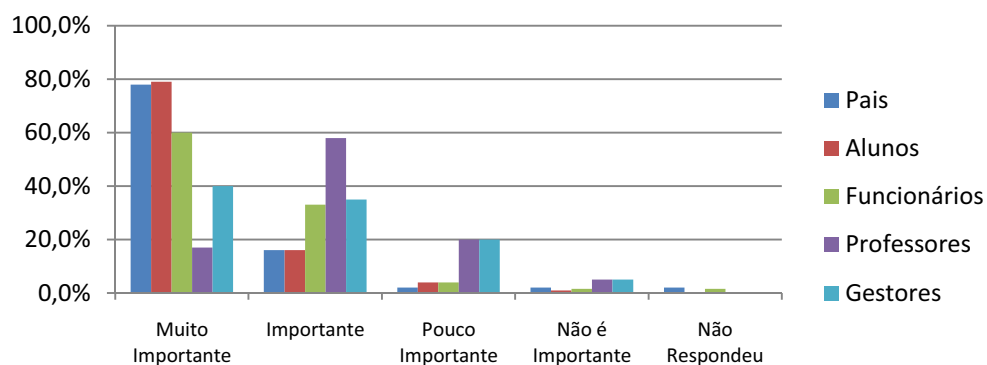
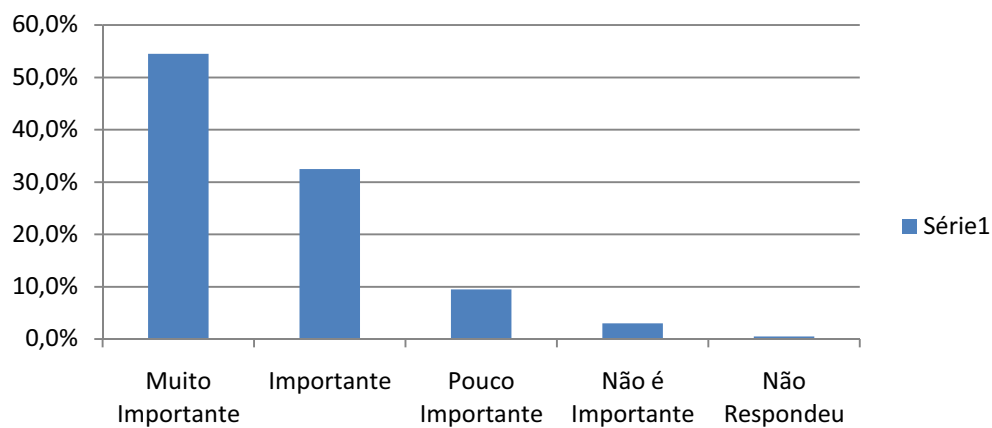


Figura 72 Nível de importância do indicador



APÊNDICE E1

Questão 25: Escola de qualidade tem uma equipe forte que trabalha unida para alcançar os objetivos propostos

Figura 73 Opinião dos diferentes segmentos por escola

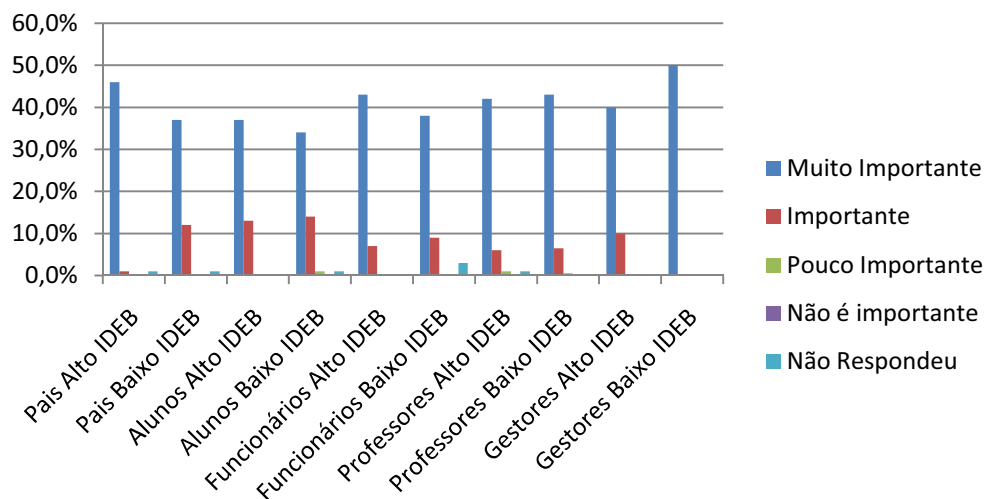


Figura 74 Opinião dos diferentes segmentos

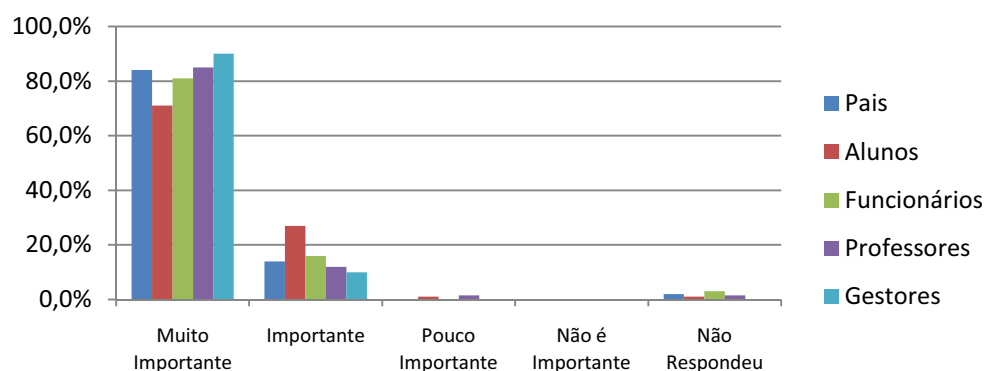
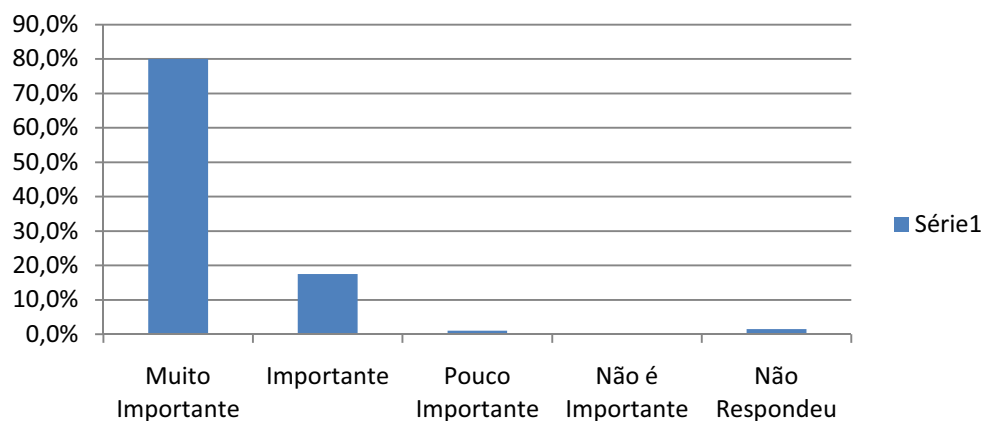


Figura 75 Nível de importância do indicador



APÊNDICE F1

Questão 26: Escola de qualidade tem provas e notas

Figura 76 Opinião dos diferentes segmentos por escola

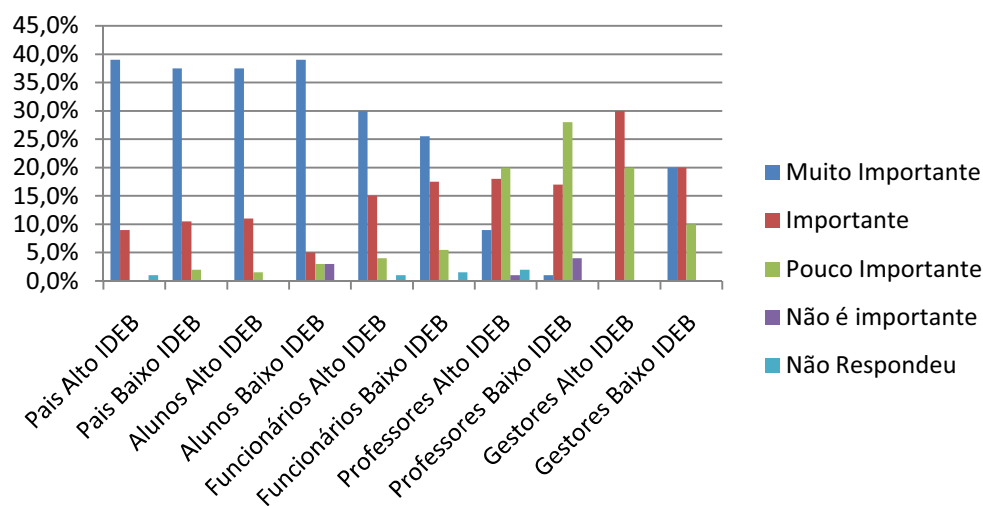


Figura 77 Opinião dos diferentes segmentos

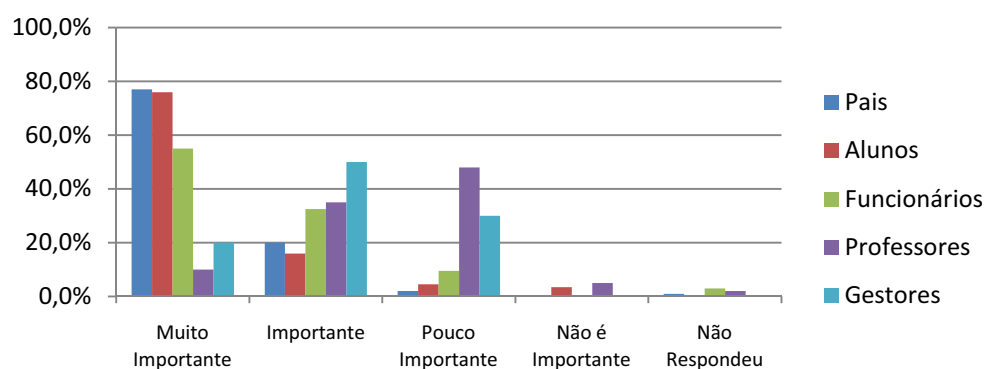
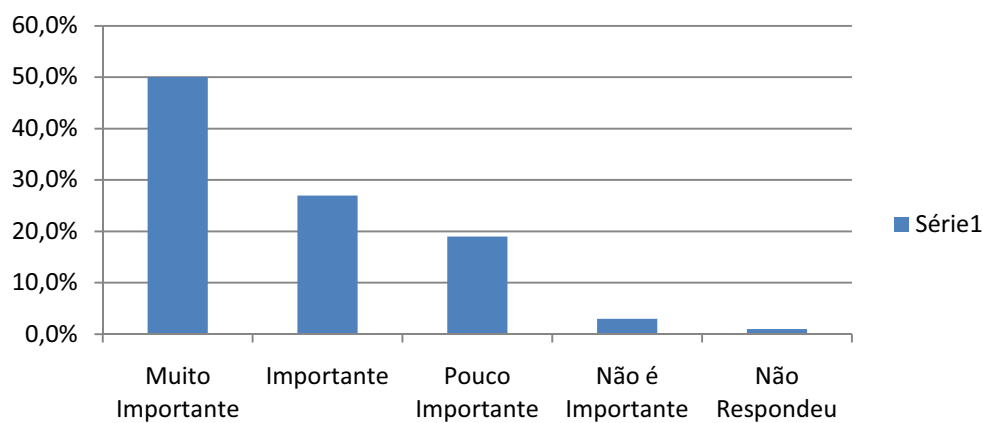


Figura 7812 Nível de importância do indicador



APÊNDICE G1

Questão 27: Escola de qualidade alcança bons resultados no IDEB e ou/ IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo)

Figura 79 Opinião dos diferentes segmentos por escola

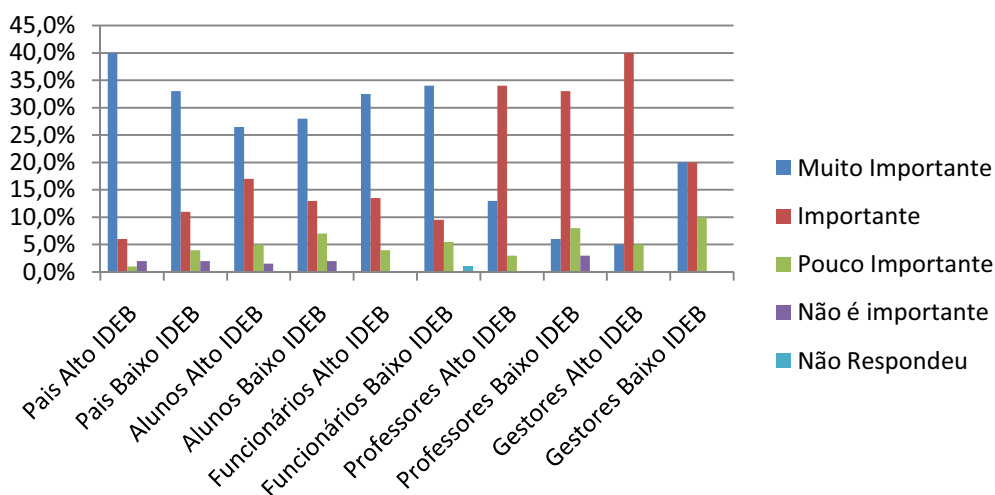


Figura 80 Opinião dos diferentes segmentos

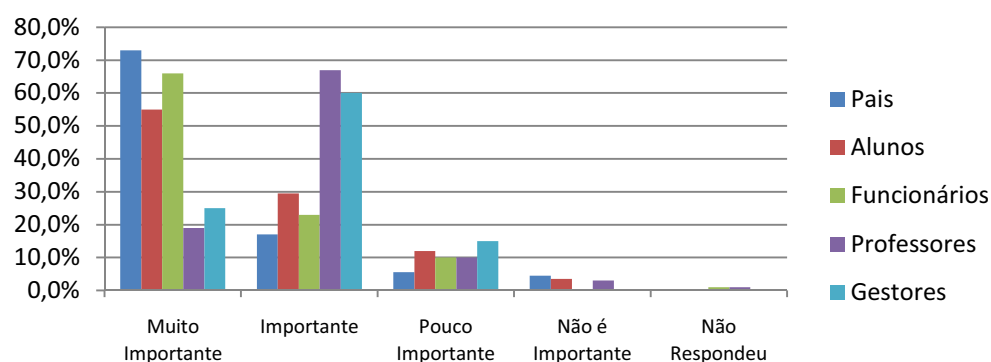
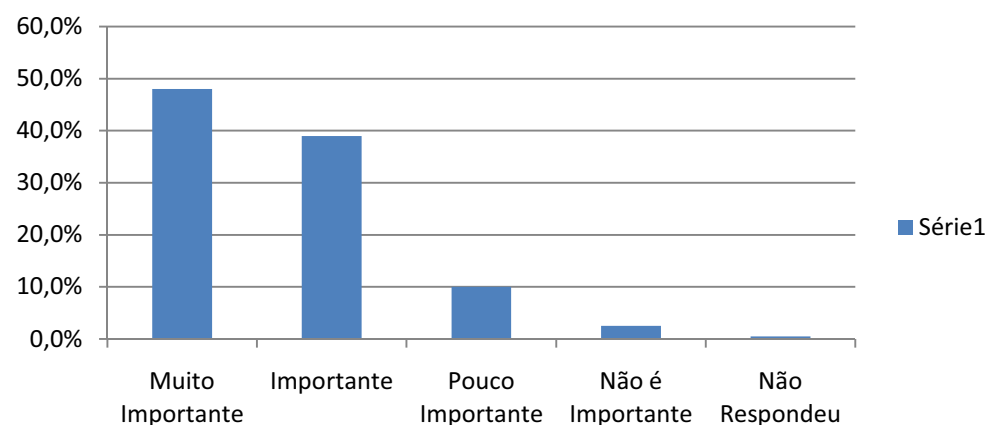


Figura 81 Nível de importância do indicador



APÊNDICE H1

Questão 28: Escola de qualidade tem baixo índice de evasão e repetência

Figura 82 Opinião dos diferentes segmentos por escola

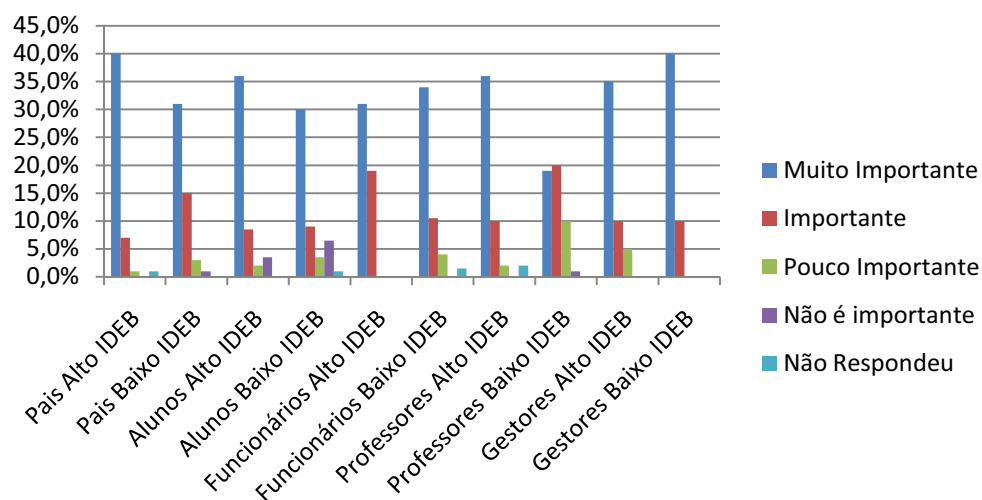


Figura 83 Opinião dos diferentes segmentos

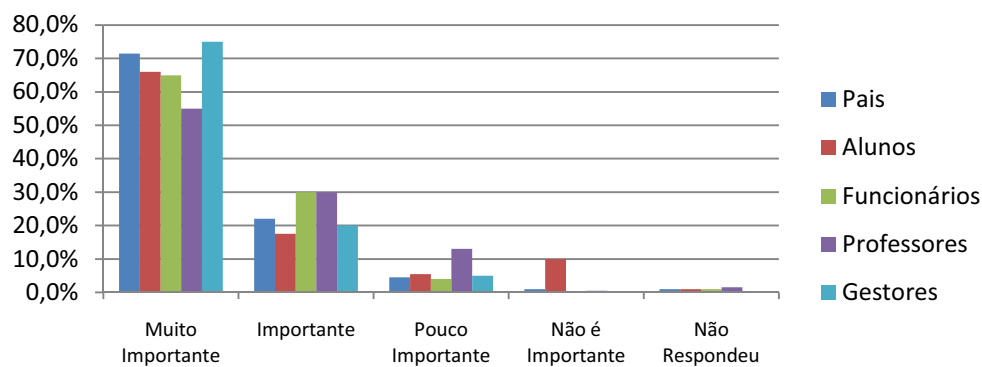
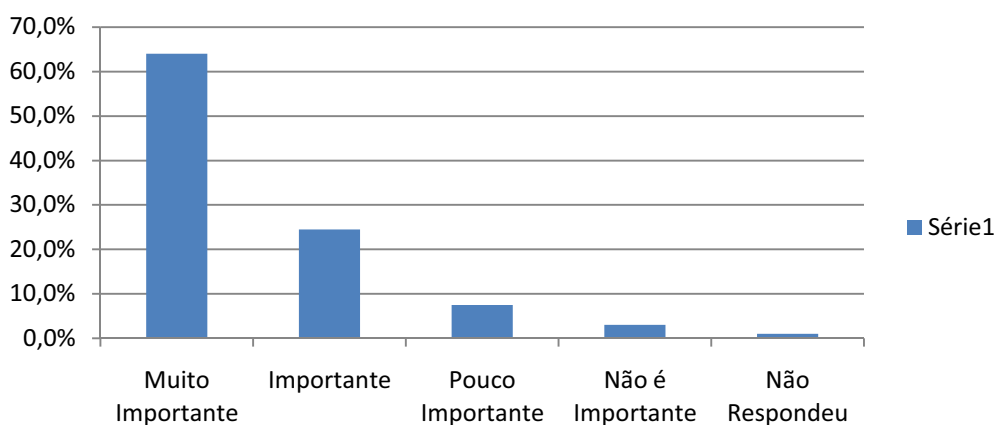


Figura 84 Nível de importância do indicador



APÊNDICE I1

Questão 29: Escola de qualidade tem que saber lidar com os trâmites burocráticos do Governo que dificultam o acesso a bens materiais e serviços

Figura 135 Opinião dos diferentes segmentos por escola

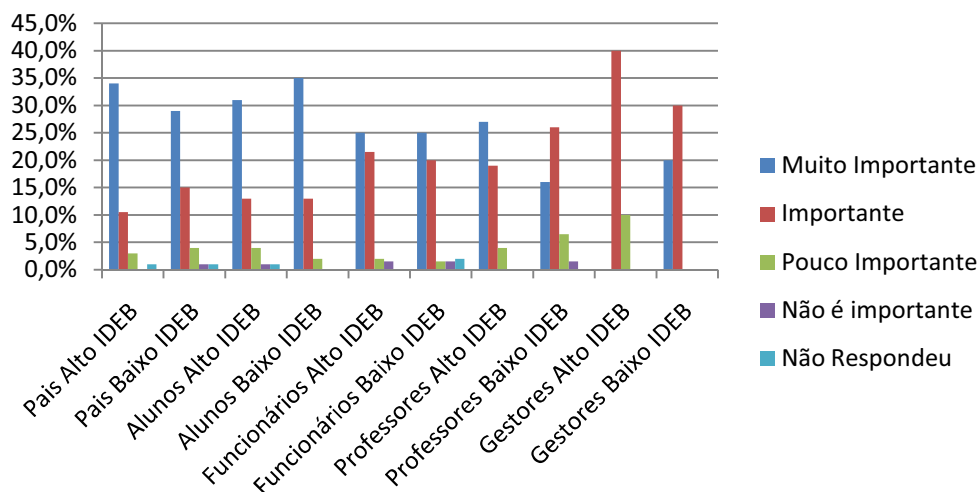


Figura 86 Opinião dos diferentes segmentos

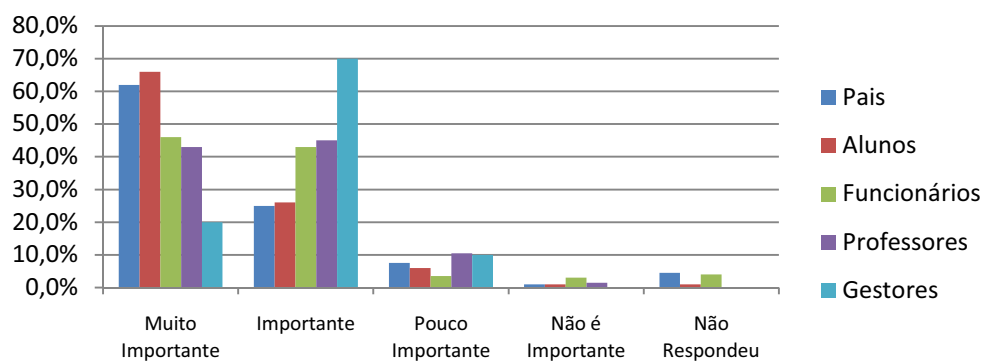
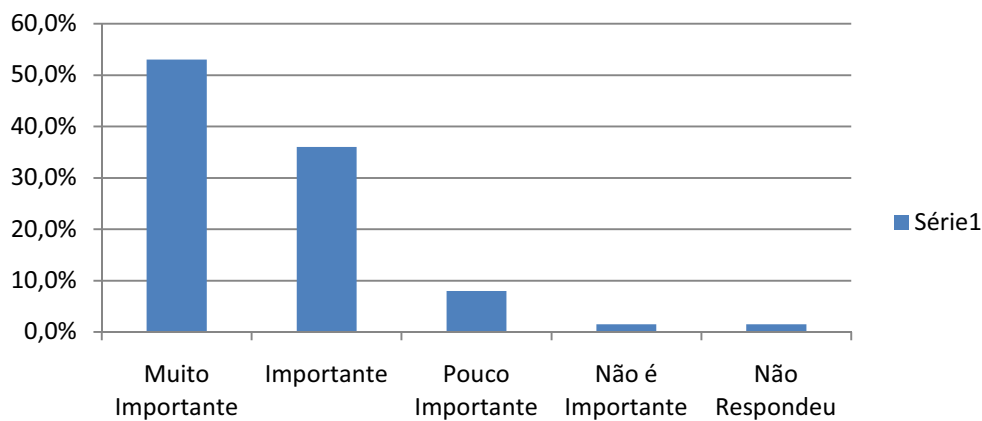


Figura 87 Nível de importância do indicador



APÊNDICE J1

Questão 30: Escola de qualidade tem merenda boa

Figura 88 Opinião dos diferentes segmentos por escola

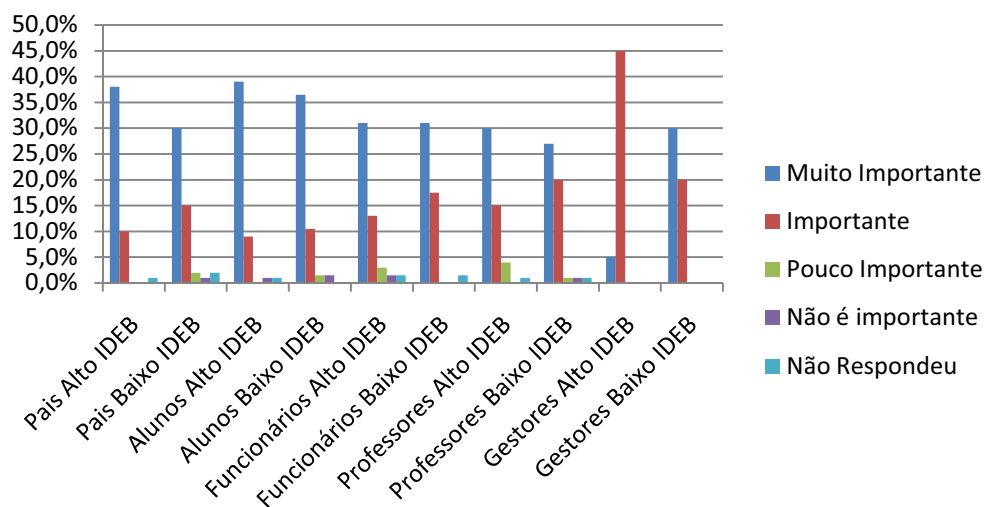


Figura 89 Opinião dos diferentes segmentos

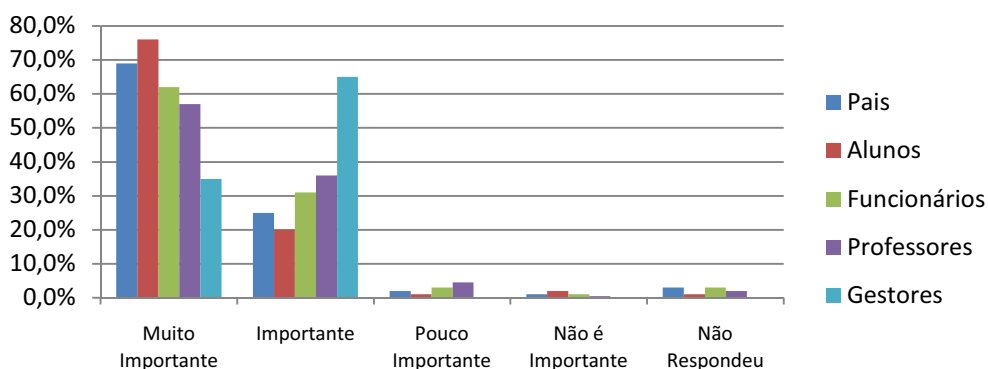
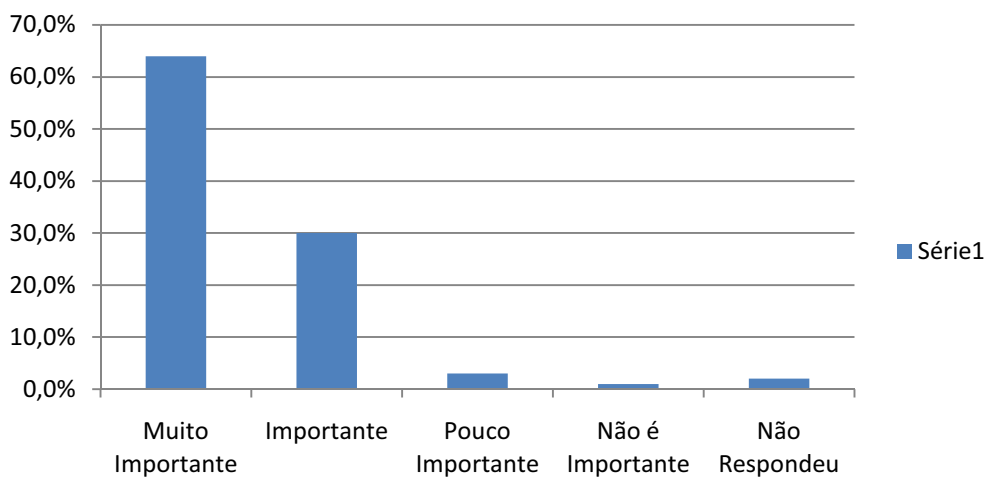


Figura 90 Nível de importância do indicador



APÊNDICE L1

Questão 31: Escola de qualidade tem professores bem preparados que oferecem aos alunos atividades diversificadas que atraem a atenção das crianças

Figura 91 Opinião dos diferentes segmentos por escola

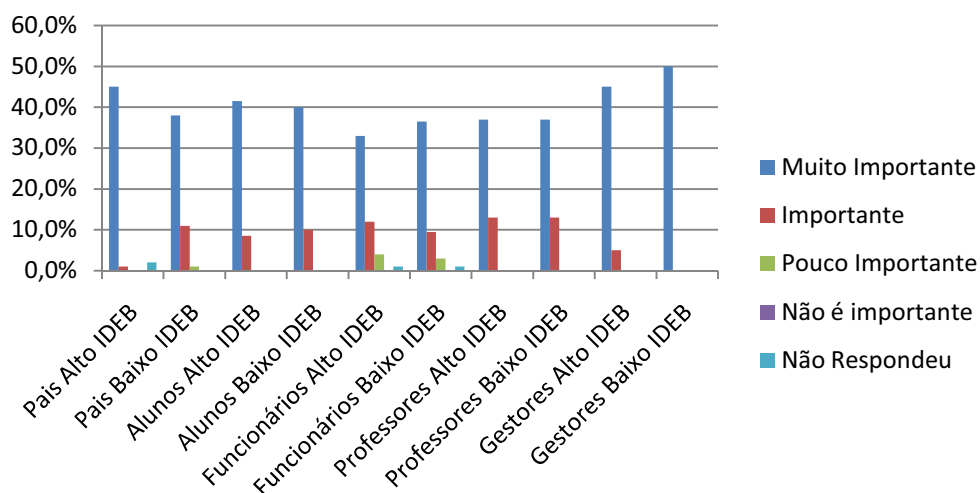


Figura 92 Opinião dos diferentes segmentos

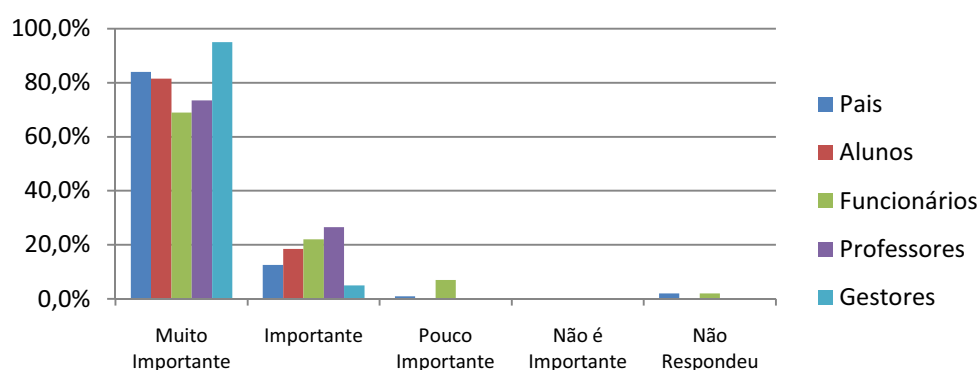
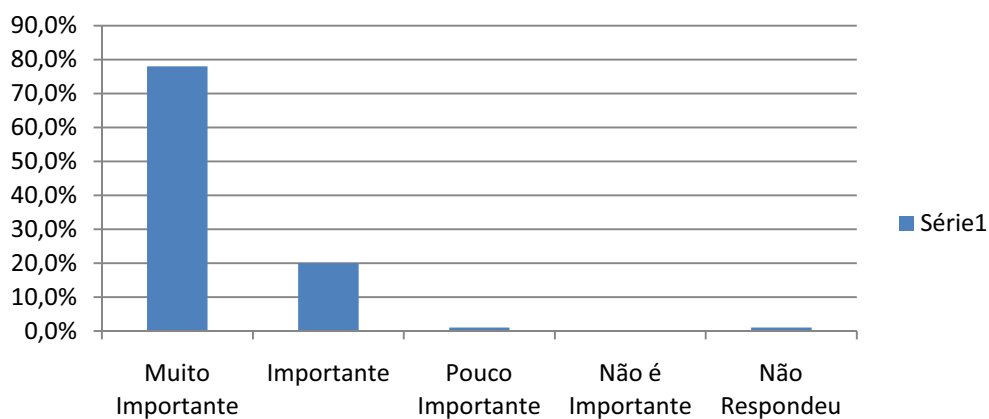


Figura 93 Nível de importância do indicador



APÊNDICE M1

Questão 32: Escola de qualidade é aquela que funciona em tempo integral

Figura 94 Opinião dos diferentes segmentos por escola

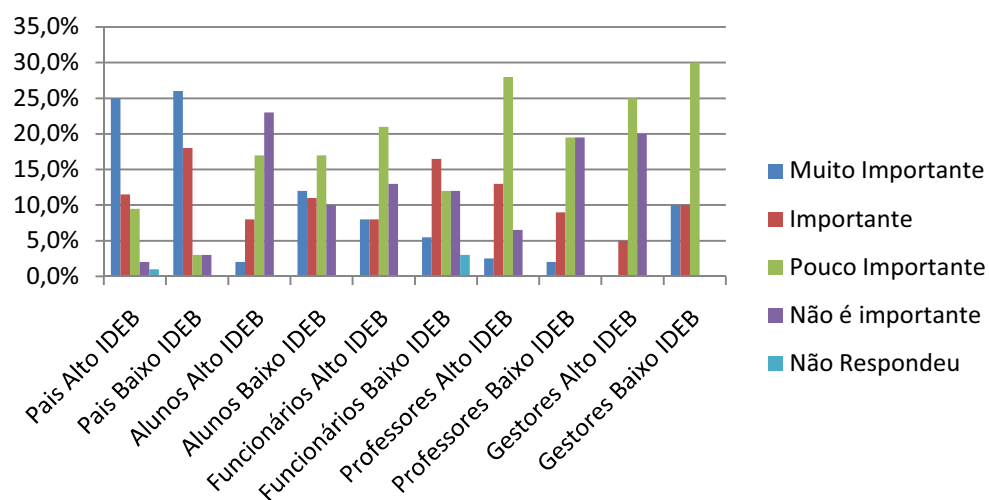


Figura 95 Opinião dos diferentes segmentos

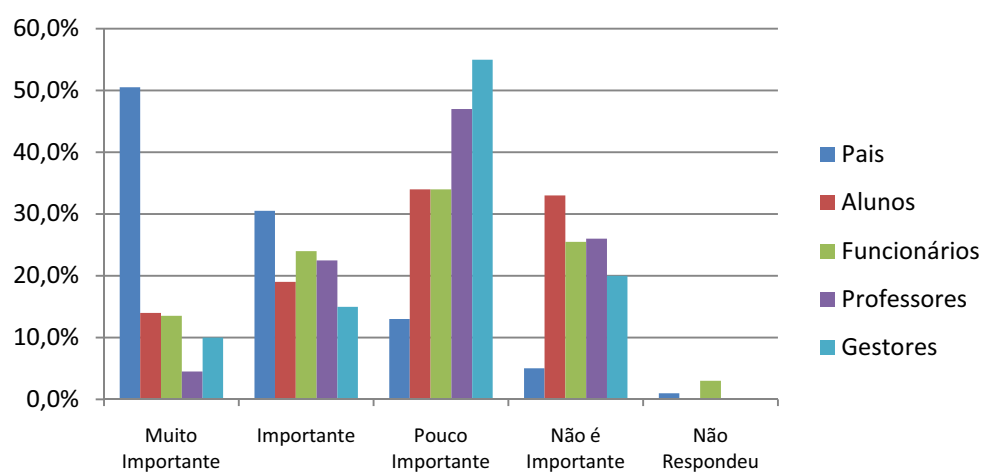
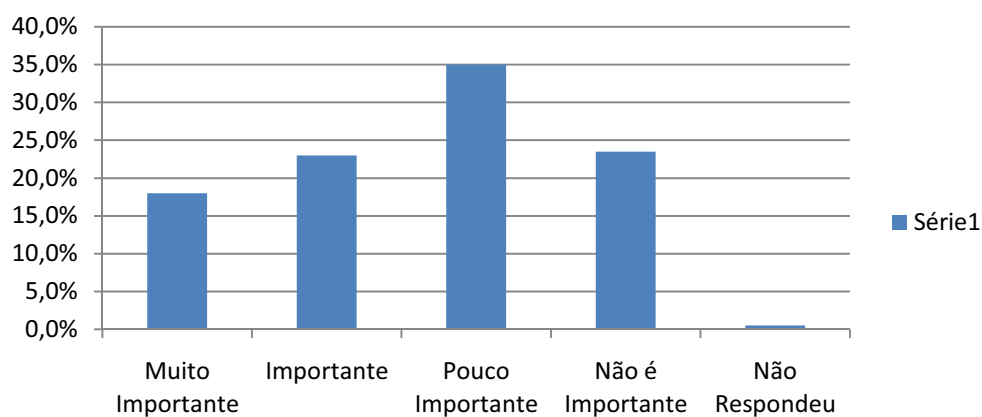


Figura 96 Nível de importância do indicador



APÊNDICE N1

Questão 33: Escola de qualidade tem bons alunos, bons funcionários, bons professores e bons dirigentes que cuidam bem das crianças, cobram frequência e as fazem aprender a ler

Figura 97 Opinião dos diferentes segmentos por escola

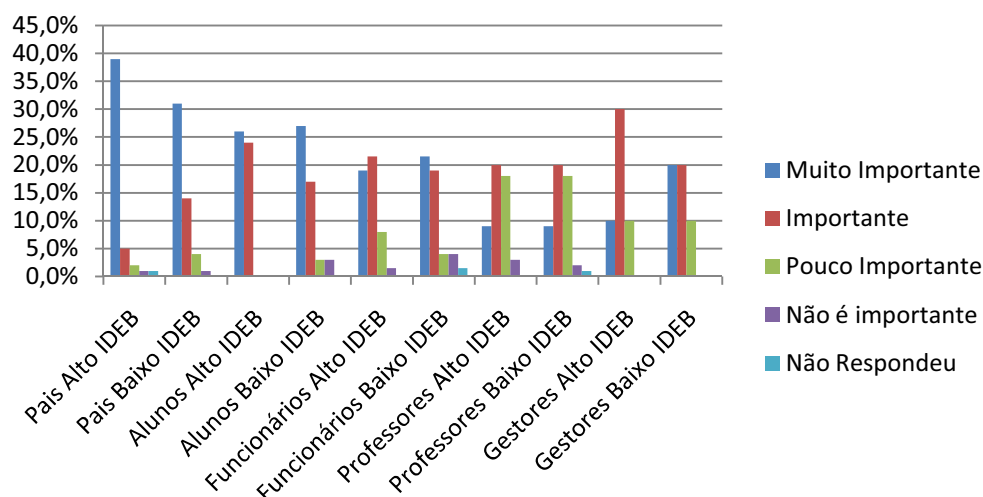


Figura 98 Opinião dos diferentes segmentos

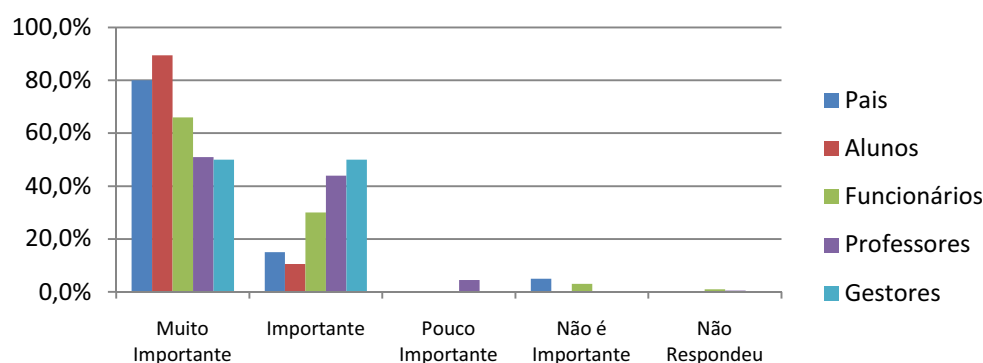
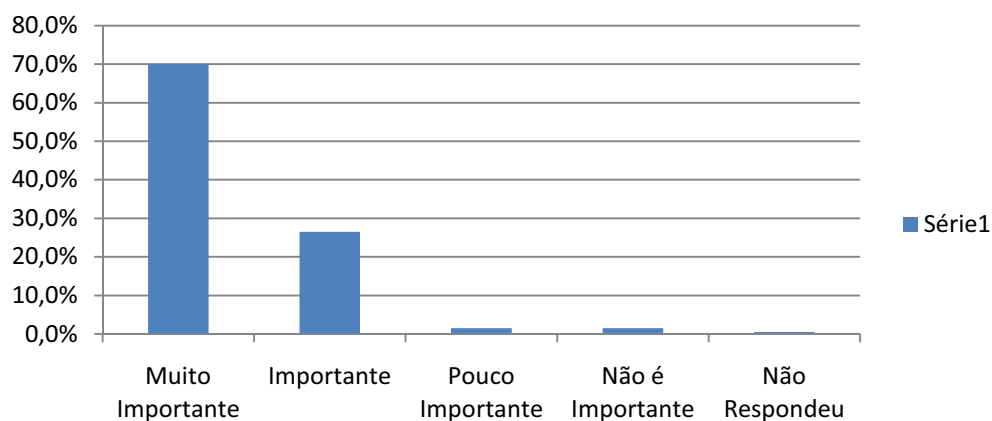


Figura 99 Nível de importância do indicador



APÊNDICE O1

Questão 34: Escola de qualidade tem procura por vagas

Figura 100 Opinião dos diferentes segmentos por escola

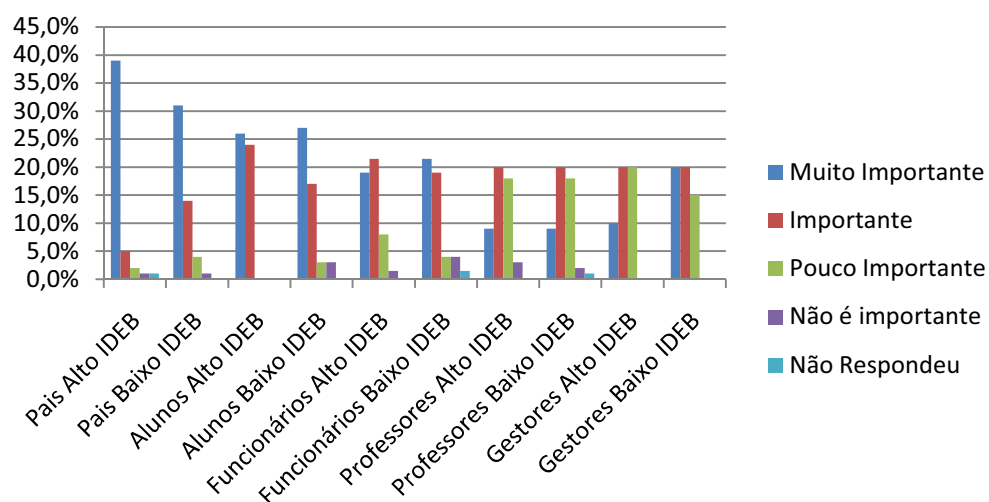


Figura 101 Opinião dos diferentes segmentos

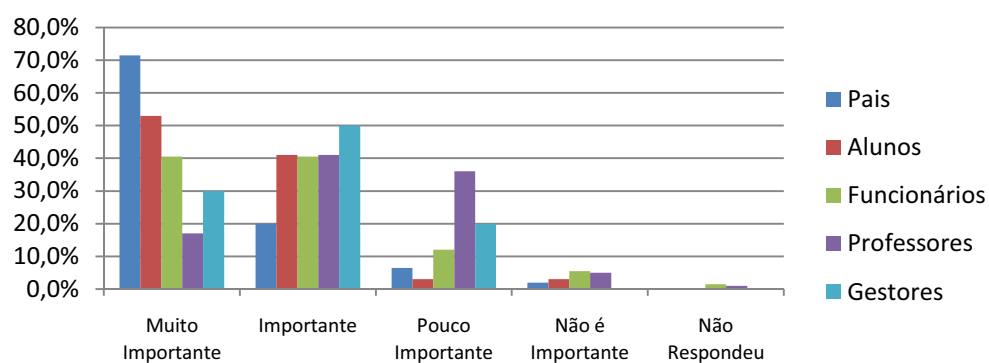
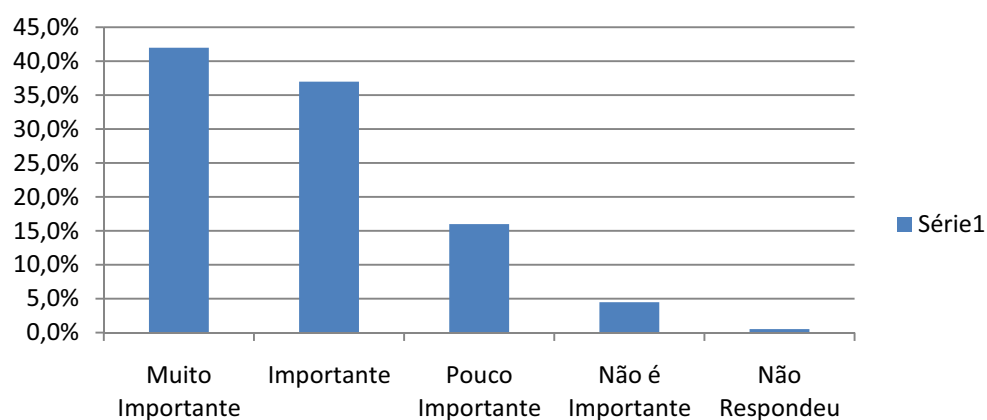


Figura 102 Nível de importância do indicador



APÊNDICE Q1

Questão 35: Escola de qualidade tem formação educacional e moral

Figura 103 Opinião dos diferentes segmentos por escola

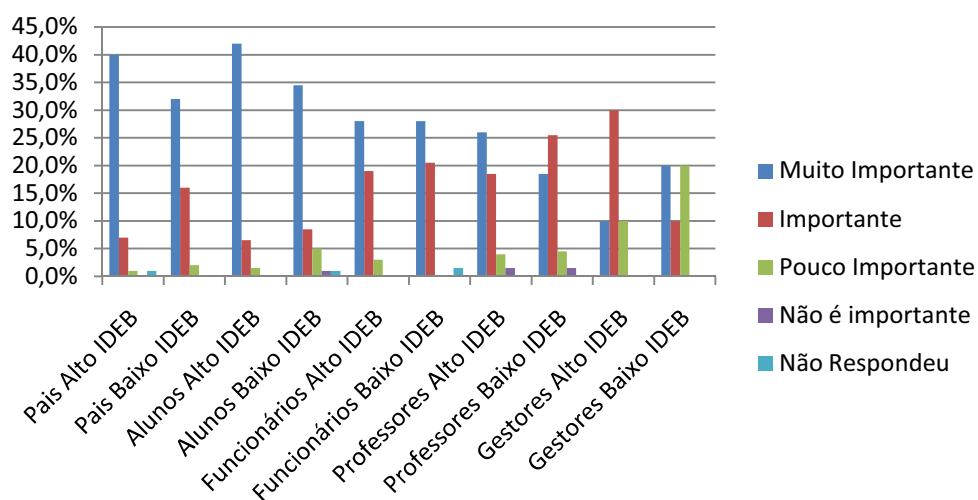


Figura 104 Opinião dos diferentes segmentos

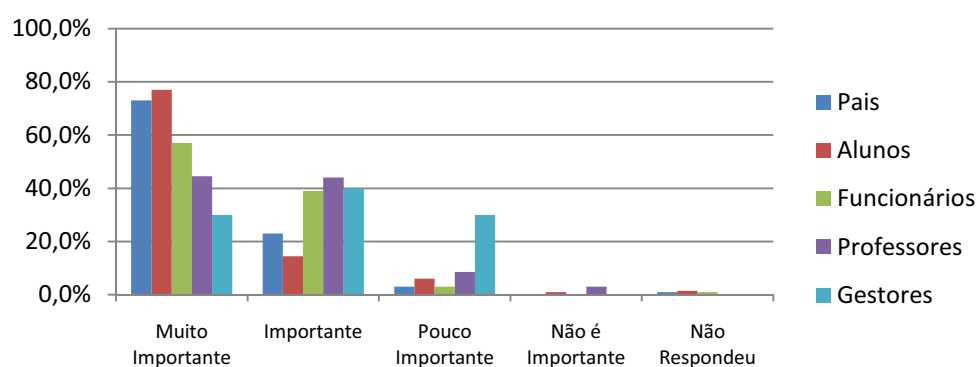
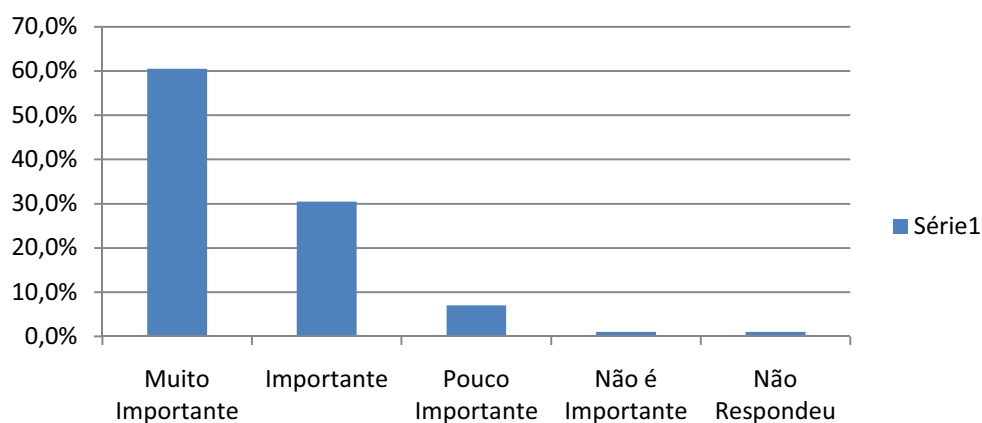


Figura 105 Nível de importância do indicador



APÊNDICE R1

Questão 36: Escola de qualidade compreende o modo como o aluno aprende e pensa e o incentiva a superar sua expectativa de aprendizagem

Figura 106 Opinião dos diferentes segmentos por escola

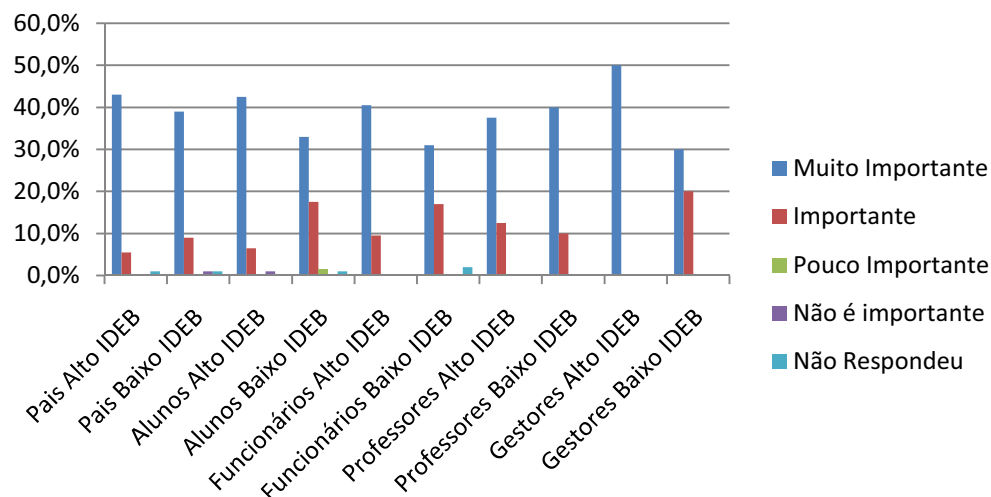


Figura 107 Opinião dos diferentes segmentos

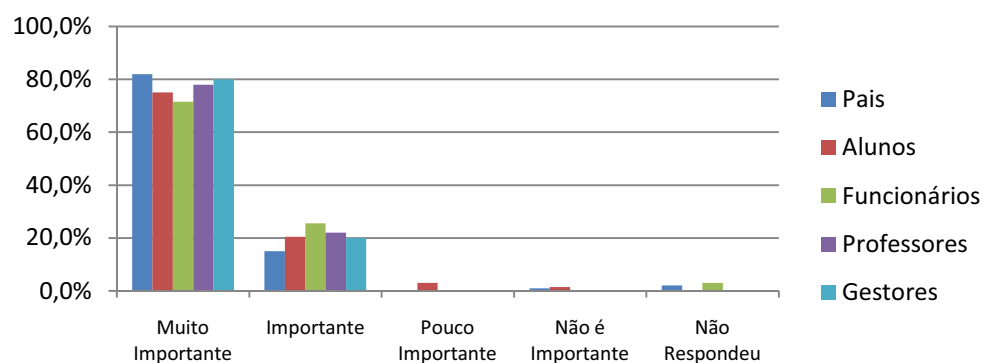
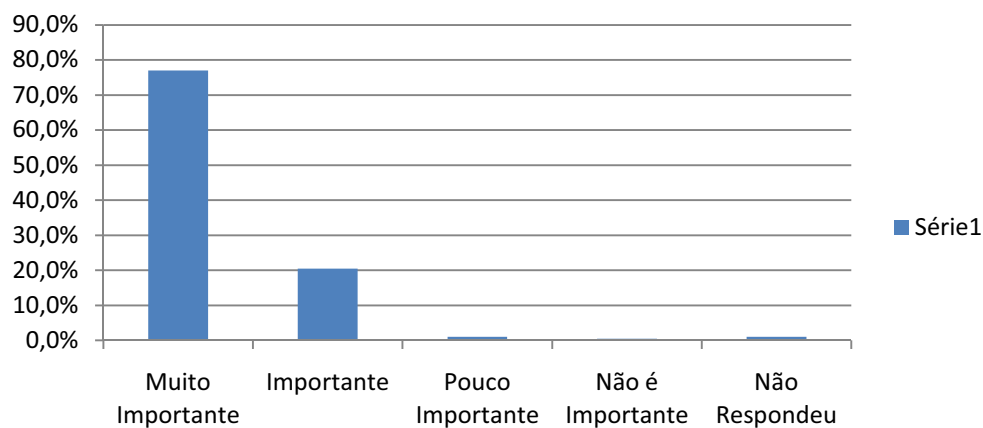


Figura 108 Nível de importância do indicador



APÊNDICE S1

Quadro 10: Indicadores da Qualidade na Educação: Ensino Fundamental

Dimensões	Indicadores	Questões referentes aos Indicadores
1. Ambiente Educativo	1. Amizade e Solidariedade	1.1. Pessoas disponíveis na escola para conversar com alguém (professor, funcionário ou aluno) que chega na escola com algum problema pessoal; 1.2. Ambiente favorável à amizade entre todos; 1.3. Uso de redes sociais virtuais para fortalecer os laços de amizades entre todos.
	2. Alegria	2.1. Alunos que gostam de frequentar a escola; 2.2. Pessoas que gostam do trabalho que desenvolvem; 2.3. Promoção de festas e eventos com a participação de pais, alunos, professores e funcionários.
	3. Respeito ao outro	3.1. Alunos que tratam bem e respeitam os professores e os funcionários da escola; 3.2. Professores que tratam bem, são respeitosos e afetuosos com os alunos; 3.3. Respeito e bom tratamento entre Professores, diretores e funcionários; 3.4. Respeito e valorização das pessoas que trabalham na escola por parte dos pais; 3.5. Os pais são sempre

		atendidos com atenção e respeito na escola.
	4. Combate à discriminação	4.1. Na escola, todos são tratados com respeito e mantêm laços de amizade, não importando se são negros, brancos, amarelos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais, bissexuais etc.; 4.2. Quando os alunos têm atitudes preconceituosas ou discriminatórias, tais como promover brincadeiras ou usar apelidos que humilham seus colegas, é realizada uma conversa em sala de aula ou em outro espaço da escola para que não aconteça mais; 4.3. A discriminação (atos preconceituosos contra pessoas com deficiência, povos indígenas, mulheres, negros, homossexuais e outros) é assunto abordado durante as aulas como algo que causa sofrimento, prejudica as relações entre as pessoas e é crime.
	5. Disciplina e tratamento adequado aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola	5.1. As regras de convivência adotadas pela escola são claras, conhecidas e respeitadas por toda a comunidade escolar; 5.2. Os alunos participam da elaboração das regras de convivência na escola; 5.3. As regras estabelecem direitos e deveres para todos (alunos, professores, diretor, demais profissionais da escola, pais e mães); 5.4. As consequências para aqueles que não cumprem

		as regras são aplicadas a todos, independentemente se se trata de alunos, professores, diretor ou demais profissionais da escola; 5.5. Os profissionais da escola (diretor, professores etc.) procuram resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar, tais como brigas, discussões, entre outros, com base no diálogo e na negociação; 5.6. Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e negociar.
	6. Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes	6.1. Alunos, professores, diretor, demais profissionais, pais, mães ou responsáveis conhecem o ECA; 6.2. O ECA é seguido pela escola e nas salas de aula; 6.3. Os pais de crianças que não têm registro de nascimento recebem orientação na escola sobre a importância, a gratuidade e a forma de se obter esse documento; 6.4. A escola conhece quais comportamentos ou sinais que uma criança vítima de trabalho infantil e/ou abusos físicos ou sexuais pode vir a manifestar; 6.5. A escola conhece e segue as orientações da cartilha Frequência Escolar no Âmbito do Programa Bolsa Família³ que o MEC elaborou e distribuiu para todas as secretarias de educação visando apoiar o

		encaminhamento das crianças vítimas do trabalho infantil ou de outras situações de privação de seus direitos.
2. Prática Pedagógica e Avaliação	1. Projeto político-pedagógico conhecido e definido por todos	1.1. A escola possui um projeto político-pedagógico escrito em forma de documento; 1.2. Professores, alunos, diretor, funcionários, representantes do Conselho Escolar e outros membros da comunidade escolar participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; 1.3. Todos os que trabalham na escola, pais, alunos e membros do Conselho Escolar conhecem o projeto político-pedagógico da escola; 1.4. O projeto político-pedagógico é revisto em função de novas pesquisas, estudos, formação continuada, avaliação institucional, mudanças legais, integração de professores novos na escola etc.; 1.5. O projeto político-pedagógico leva em consideração as especificidades da escola e da comunidade; 1.6. O projeto político-pedagógico da escola é coerente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

	2. Planejamento	2.1. Os professores discutem com o coordenador pedagógico e com outros professores seus planos de aula durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC); 2.2. O planejamento prevê o uso de diferentes recursos pedagógicos (internet, jornais, revistas, livros diversos, obras de arte, filmes etc.) em sala de aula; 2.3. Os professores procuram saber o que os alunos já sabem para planejar suas aulas ou ajustar seu planejamento; 2.4. Os professores ouvem e consideram opiniões e sugestões dos alunos para planejar suas aulas; 2.5. O coordenador pedagógico apoia o planejamento do professor trazendo referenciais como a proposta curricular do município/estado e o PPP da escola.
	3. Contextualização	3.1. Professores e alunos realizam atividades de estudo do ambiente do entorno da escola; 3.2. Professores e alunos desenvolvem atividades para resolver problemas que percebem no entorno da escola; 3.3. A escola promove visitas no bairro e na cidade para que os alunos conheçam e aprendam a usar os equipamentos públicos da região; 3.4. Os professores

		relacionam os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula com a vida cotidiana dos seus alunos; 3.5. Temáticas importantes para o processo educativo de crianças, adolescentes e jovens são tratadas na escola com os alunos que estão nessa fase da vida.
	4. Prática pedagógica inclusiva	4.1 Alunos com deficiência recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE); 4.2. No dia a dia da sala de aula, respeita-se o fato de que cada aluno precisa de um tempo diferente para aprender; 4.3. A escola garante a matrícula e a aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência; 4.4. A escola cuida para que todos os alunos recebam a mesma atenção na sala de aula independentemente se são negros, brancos, amarelos, indígenas, pessoas com deficiência, ricos ou pobres, homens ou mulheres, homossexuais, bissexuais etc..
	5. Formas variadas e transparentes de avaliação	5.1. Os professores fazem uso de diferentes atividades para avaliar os alunos considerando as especificidades de cada faixa etária (observação, acompanhamento contínuo e registro, provas, trabalhos e seminários); 5.2. Os alunos são informados das razões pelas quais tiram esta ou aquela nota ou por que foram aprovados ou

		reprovados? 5.3. Os alunos são orientados pelos professores a fazer autoavaliação (falar, escrever, expressar o que aprenderam utilizando diferentes linguagens como música, dança, desenho, pintura, teatro); 5.4. Os alunos são informados sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar mais; 5.5. Os professores observam a progressão dos alunos e quais as dificuldades de cada um deles.
	6. Monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos	6.1 A escola conta com profissionais de apoio pedagógico (responsáveis pela articulação, integração e supervisão da prática pedagógica, normalmente chamados de supervisores, coordenadores pedagógicos, técnicos da área de ensino); 6.2. A escola promove reuniões periódicas entre professores, supervisores/coordenadores pedagógicos e diretor para discutir assuntos relativos ao currículo, práticas de ensino e aprendizagem dos alunos; 6.3. A escola promove reuniões periódicas entre os professores, diretor, supervisores/coordenadores pedagógicos e pais para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos;

		6.4. As decisões sobre a reprovação ou o reagrupamento de alunos são discutidas por todos os professores; 6.5. Existe algum procedimento formalizado para avaliar o resultado do trabalho de todos os profissionais da escola; 6.6. Os professores utilizam instrumentos que permitem registrar o desenvolvimento de cada aluno em relação aos objetivos de aprendizagem.
3. Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita	1. Orientações para a alfabetização inicial implementadas	1.1. A escola possui uma proposta pedagógica na qual estão descritas as aprendizagens esperadas para cada ano/série, os tipos de atividades a serem realizadas durante as aulas e as estratégias de avaliação; 1.2. Todos os professores responsáveis pela alfabetização inicial elaboram e realizam seus planos de aula considerando as orientações da proposta pedagógica; 1.3. Professores e demais profissionais responsáveis pela alfabetização têm oportunidade de discutir o trabalho que estão realizando e atualizar seus conhecimentos sobre alfabetização; 1.4. Os familiares (pais, mães ou outros responsáveis) recebem orientações dos professores sobre como auxiliar as crianças a fazer

		suas lições/atividades de casa; 1.5. Os familiares (pais, mães ou outros responsáveis) recebem orientações dos professores sobre como incentivar as crianças a ler e escrever; 1.6. A escola promove situações para incentivar a leitura na comunidade, tais como, criar rodas de leitura, abrir a biblioteca aos fins de semana, emprestar livros para que as crianças e familiares os levem para casa, convidar familiares para que leiam para as crianças na escola etc..
	2. Existência de práticas alfabetizadoras na escola	2.1. Os alunos leem/usam diariamente materiais de leitura disponibilizados nas salas de aula; 2.2. O professor lê livros para as crianças pelo menos uma vez por dia; 2.3. As crianças participam diariamente de atividades planejadas para a aprendizagem progressiva do funcionamento do sistema da escrita; 2.4. Os alunos participam, pelo menos semanalmente, de projetos ou atividades nas quais podem conhecer e exercitar os diferentes usos da leitura e da escrita no dia a dia; 2.5. Os professores desenvolvem atividades para ajudar os estudantes na compreensão e na interpretação dos textos lidos; 2.6. A escola valoriza os

		textos elaborados pelos alunos; 2.7. A rotina semanal contempla atividades diversificadas como leitura, trabalho em grupo, roda de história, leitura compartilhada e desenvolvimento de projetos.
	3. Atenção ao processo de alfabetização de cada criança	3.1. Na escola, o número máximo de alunos nas turmas de alfabetização inicial é 25, facilitando a participação de todos e o acompanhamento individual de cada aluno pelo professor; 3.2. A escola utiliza a Provinha Brasil ou outro tipo de instrumento para avaliar os alunos; 3.3. A escola faz uma avaliação de todos os alunos logo que começam a primeira série/ano do ensino fundamental para saber quais são seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita naquele momento e assim planejar melhor as aulas de alfabetização; 3.4. A escola realiza projetos para melhorar a aprendizagem das crianças com dificuldades na alfabetização; 3.5. Nas reuniões pedagógicas, são definidas ações a serem realizadas na sala de aula e na escola para melhorar a aprendizagem, incluindo a das crianças com dificuldade na alfabetização; 3.6. A prática pedagógica

		da escola garante que todas as crianças tenham o domínio básico da leitura e da escrita até os 8 anos de idade (terceiro ano do ensino fundamental).
	4. Ampliação das capacidades de leitura e escrita dos alunos ao longo do ensino fundamental	4.1. A escola tem uma proposta conhecida por todos os educadores sobre os progressos esperados para cada série, ano ou ciclo do ensino fundamental em relação às habilidades de leitura e escrita; 4.2. Os alunos leem pelo menos um livro por mês, por indicação dos professores, para ser usado em atividades relacionadas às matérias escolares; 4.3. Os alunos usam os livros didáticos das diferentes disciplinas toda semana, na sala de aula ou em casa; 4.4. Os professores realizam atividades, projetos ou sequências didáticas para que os alunos, desde o primeiro ano, planejem, produzam e revisem seus textos; 4.5. Pelo menos uma vez por semana, os alunos participam de projetos ou atividades em que possam conhecer diferentes tipos de texto e as linguagens utilizadas em diversas situações sociais; 4.6. A equipe escolar planeja e executa ações para auxiliar os alunos das séries mais adiantadas do ensino fundamental que apresentam mais dificuldades no desenvolvimento da leitura

		e da escrita; 4.7. Os professores e os alunos utilizam recursos tecnológicos (como computador, telefone celular, câmera – fotográfica, de vídeo e webcam –, escâner, projetor multimídia etc.) para pesquisa na internet, comunicação digital, produção de conteúdo digital, colaboração e publicação de conteúdo.
	5. Acesso e bom aproveitamento da biblioteca, salas de leitura e sala de aula, dos equipamentos de informática e da internet	5.1. A escola tem uma biblioteca ou sala de leitura com um bom acervo de livros de literatura infanto-juvenil, livros de ficção e não ficção, dicionários, enciclopédias, atlas e outros; 5.2. A escola disponibiliza aos alunos e professores todos os livros recebidos pelo PNBE e PNLD; 5.3. Materiais produzidos por alunos e professores, organizações locais ou membros da própria comunidade são disponibilizados na biblioteca ou sala de leitura; 5.4. A biblioteca ou sala de leitura tem um profissional capacitado para promover um bom uso do espaço e atender o público em todos

		os turnos; 5.5. Os alunos fazem uso do acervo da biblioteca, sala de leitura ou sala de aula em horário letivo pelo menos uma vez por semana, fazendo pesquisas e leituras; 5.6. Os alunos fazem empréstimos de livros do acervo da escola (para ler em casa ou na sala); 5.7. Os alunos usam computadores e a internet para aprimorar a leitura e a escrita pelo menos uma vez por semana, durante o horário das aulas.
	6. Existência de ações integradas entre a escola e toda a rede de ensino para favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita	6.1. Há, em toda a rede de ensino, um programa estruturado e permanente de formação de professores alfabetizadores; 6.2. A Secretaria da Educação tem um programa que permite avaliar como é que cada escola da rede está no que diz respeito à sua capacidade de alfabetização das crianças; 6.3. A escola implanta novas propostas, em acordo com a Secretaria da Educação, para solucionar problemas detectados quando as metas de aprendizagem para cada série, ano ou ciclo do ensino fundamental não são alcançadas; 6.4. A escola e a Secretaria da Educação procuram adquirir anualmente outros livros, além daqueles doados pelo PNBE,

		considerando as necessidades pedagógicas; 6.5. A escola e/ou a Secretaria da Educação faz parcerias com outras instituições que trabalham com a leitura e a escrita visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (bibliotecas públicas, instituições de ensino superior, ONGs ou associações comunitárias que têm programas na área); 6.6. Para analisar seus resultados de alfabetização, leitura e escrita, a escola e a Secretaria da Educação consideram os indicadores de avaliação externa disponíveis em seu Estado ou em âmbito nacional, como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou a Prova Brasil.
	1. Informação	1.1. A direção consegue informar toda a comunidade escolar sobre os principais acontecimentos da escola; 1.2. As informações circulam de maneira rápida e precisa entre pais, professores, demais profissionais da escola, alunos, representantes do Conselho Escolar e outros membros da comunidade escolar; 1.3. A direção presta contas à comunidade escolar (pais, mães, alunos, professores etc.), apresentando regularmente o orçamento

4. Gestão Escolar Democrática	Democratizada	da escola e seus gastos; 1.4. Há um mural em local visível contendo as principais informações relacionadas às atividades da escola, tais como datas comemorativas, prestações de contas, datas de reuniões, agenda escolar do ano etc.; 1.5. As atas das reuniões do Conselho Escolar são acessíveis a qualquer pessoa da comunidade escolar (familiares, alunos, representantes da associação de moradores etc.) e suas resoluções são divulgadas amplamente; 1.6. Há ambientes virtuais nos quais a comunidade escolar possa colaborar e disseminar informações sobre a escola, como <i>blog</i>, <i>site</i>, portal, comunidade ou grupo virtual.
	2. Conselhos Escolares Atuentes	2.1. O Conselho Escolar é formado por representantes de toda a comunidade escolar (inclusive alunos) e sua composição é paritária, ou seja, possui o mesmo número de pessoas entre funcionários (incluindo professores) e não funcionários; 2.2. O Conselho Escolar tem normas de funcionamento definidas e conhecidas por todos; 2.3. Os conselheiros recebem capacitação (cursos, participação em seminários, cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, entre

		outros) para exercer sua função; 2.4. O Conselho Escolar tem à sua disposição informações sobre a escola em quantidade e qualidade suficientes para que possa tomar as decisões necessárias.
	3. Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral	3.1. Há grêmio estudantil ou outros grupos juvenis participando da tomada de decisões na escola e ajudando os alunos a se organizar; 3.2. Pais, mães, alunos, professores e funcionários, em geral, discutem as dificuldades de gestão e de financiamento da escola e participam das iniciativas voltadas à solução desses problemas; 3.3. Os pais e as mães comparecem e participam ativamente das reuniões sobre a vida escolar dos alunos; 3.4. A escola mantém-se aberta aos fins de semana para que a comunidade possa usufruir do espaço (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca etc.); 3.5. A escola tem parcerias com outras instituições (universidades, organizações da sociedade civil, empresas, fundações, associações e demais serviços públicos) para o financiamento de projetos ou para o desenvolvimento de ações conjuntas, como elaboração do projeto político-pedagógico, formação de professores, atividades pedagógicas,

		comemorações, campanhas da área de saúde; 3.6. A escola disponibiliza recursos tecnológicos como computador, impressora, projetor multimídia, acesso à internet etc., para a comunidade escolar durante a semana ou aos fins de semana.
	4. Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino	4.1. A comunidade escolar formada por pais, diretor, professores, demais funcionários, alunos etc., é informada sobre as estatísticas educacionais produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC) ou pelas Secretarias de Educação sobre o desempenho da escola e da rede escolar da qual faz parte, tais como taxas de evasão, abandono, distorção idade-série, avaliações de aprendizagem etc.; 4.2. O significado desses indicadores é discutido na escola, em sala de aula, reuniões de professores, de pais ou responsáveis, reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho Escolar etc.; 4.3. Os indicadores referentes à escola estão afixados no mural; 4.4. Os indicadores oficiais de avaliação são utilizados como subsídio para a promoção de intervenções na gestão da escola; 4.5. São realizadas

		estratégias de intervenção pedagógica para sanar problemas de aprendizagem detectados por meio dos resultados das avaliações externas.
	5. Participação da gestão financeira da escola	5.1. A escola recebe repasses financeiros da prefeitura, do governo estadual ou do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, para pequenas despesas na escola; 5.2. O Conselho Escolar é quem decide o que deve ser comprado com os recursos que a escola administra; 5.3. Os recursos da escola têm sido utilizados para sanar os problemas prioritários.
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da		1.1. Todos os profissionais da escola têm habilitação (formação inicial) necessária para o exercício de sua função; 1.2. A escola ou a Secretaria da Educação oferecem permanentemente cursos ou ações de formação para professores e demais funcionários da escola; 1.3. Nestes cursos ou ações de formação, há

escola	1. Formação inicial e continuada	vagas suficientes para a participação de todos; 1.4. Os professores e coordenadores/supervisores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula, para a avaliação da prática e para estudos (reuniões pedagógicas); 1.5. Caso as reuniões pedagógicas aconteçam, elas ajudam de fato a melhorar a prática pedagógica; 1.6. Professores e demais funcionários da escola participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência; 1.7. A escola utiliza portais educacionais (como EducaRede, Portal do Professor do MEC, entre outros) para subsidiar a formação dos seus professores.
		2.1. A escola dispõe da quantidade de professores de que necessita;

	2. Suficiência e estabilidade da equipe escolar	2.2. O número de funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola; 2.3. A escola possui profissionais de apoio pedagógico (exemplos: coordenador, supervisor, psicopedagogo, técnicos das áreas de ensino) em quantidade suficiente; 2.4. Os professores e demais profissionais da escola contam com um plano de carreira; 2.5. O número de mudanças e substituições de professores e demais profissionais da escola é calculado a cada ano ou semestre e discutido pela comunidade escolar, incluindo pais e alunos.
	3. Assiduidade da equipe escolar	3.1. As faltas de diretor, professores ou funcionários são um problema discutido por toda a comunidade escolar, incluindo pais e alunos, quando dificultam o aprendizado e o andamento das atividades educativas; 3.2. Os professores começam e terminam as aulas pontualmente; 3.3. Os demais profissionais da escola também cumprem sua jornada com pontualidade; 3.4. As reuniões pedagógicas começam e terminam na hora marcada.
		1.1 A escola calcula o número total de faltas de cada aluno; 1.2. A escola dispõe de sistema informatizado com

6. Acesso e permanência dos alunos na escola	1. Atenção especial aos alunos que faltam	dados sobre frequência e desempenho escolar de alunos (banco de dados, intranet); 1.3. A comunidade escolar procura compreender as causas das faltas dos alunos; 1.4. A escola possui algum procedimento que contribua para resolver o problema dos alunos com maior número de faltas.
	2. Preocupação com o abandono e com a evasão	2.1. Todas as crianças em idade escolar do entorno frequentam a escola regularmente; 2.2. A comunidade escolar tem informações sobre a quantidade de alunos que se evadem ou abandonam a escola; 2.3. A comunidade escolar busca compreender as causas do abandono e da evasão; 2.4. A escola adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou abandonaram a escola? Essas medidas têm gerado bons resultados.
		3.1. No dia a dia, os professores dão atenção individual àqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;

	3. Atenção especial aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem	3.2. A escola desenvolve projetos de acompanhamento junto aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem; 3.3. Caso atividades como estas sejam oferecidas, elas conseguem fazer com que os alunos melhorem seu nível de aprendizagem; 3.4. Ao diagnosticar alguma dificuldade do aluno, a equipe escolar reconhece e valoriza também suas habilidades; 3.5. A comunidade escolar sabe quais são as disciplinas que mais reprovam e se isto está merecendo atenção especial da direção e dos professores; 3.6. A escola oferece, utilizando as tecnologias, oportunidades diferenciadas para alunos com dificuldade de aprendizagem.
7. Ambiente físico escolar	1. Instalações Físicas	1. Banheiros 2. Laboratório de Informática 3. Bibliotecas, salas e cantos de leitura 4. Pátio Escolar 5. Espaço para ensino e prática de esportes 6. Salas de aula 7. Vias para acesso de pessoas com deficiência
	2. Mobiliário	1. Carteiras para os alunos 2. Mesa e cadeira para o professor
		1. Caderno, material didático, materiais pedagógicos para

	3. Recursos didático-pedagógicos	pintar, desenhar, modelar, escrever e brincar 2. Livros de literatura infanto-juvenil, poesia, quadrinho e jornais 3. Materiais para uso do professor, como giz, quadro, livros, jogos, mapas 4. Brinquedos, jogos e outros materiais lúdicos 5. Televisão, computador, DVD, aparelho de som etc. 6. Calendário letivo 7. Acesso à internet
	4. Limpeza e aparência	1. Plantas, árvores e flores 2. Tratamento do lixo 3. Beleza
	5. Alimentação	1. Água filtrada ou tratada 2. Merenda Escolar