



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Dayana Kelly Lemos de Souza

Minicurso e oficina:

Construindo laços e desatando nós na construção da qualidade da educação pública

Rio de Janeiro

2017

Dayana Kelly Lemos de Souza

Minicurso e oficina:

Construindo laços e desatando nós na construção da qualidade da educação pública

Texto apresentado como requisito parcial
para aprovação no Exame de Qualificação
ao Programa de Pós-graduação em
Ensino - Educação Básica (PPGEB) da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues

Rio de Janeiro

2017

Dayana Kelly Lemos de Souza

Minicurso e oficina:

Construindo laços e desatando nós na construção da qualidade da educação pública

Texto apresentado como requisito parcial para aprovação no Exame de Qualificação ao Programa de Pós-graduação em Ensino - Educação Básica (PPGEB) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto da Silva Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof^a. Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof^a. Dra. Adailda Gomes de Oliveira
Colégio Pedro II — CPII

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ

Prof. Dr. Fabio Garcez de Carvalho
Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ
Rio de Janeiro

2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
1. PRIMEIRA PARTE: HISTÓRICO DA QUALIDADE NO BRASIL.....	8
1.1 O padrão de Qualidade atrelado ao acesso à escola.....	8
1.2 O padrão de Qualidade atrelado a correção da disfunção do fluxo	11
1.3 O padrão de Qualidade atrelado atrelada à aferições generalistas de sistemas de avaliação.....	14
1.4 Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.....	17
1.5 A qualidade da escola e as desigualdades sociais.....	22
2. SEGUNDA PARTE: OFICINA CONSTRUINDO LAÇOS E DESATANDO NÓS.....	24
REFERÊNCIAS.....	25
ANEXOS.....	26
Anexo 1 –Ficha de entrevista – Categoria carreira	26
Anexo 2 - Ficha de entrevista – Categoria Gestão de Rede/Escola.....	29
Anexo 3 - Ficha de entrevista – Categoria Resultados Escolares.....	31
Anexo 4 - Ficha de entrevista – Categoria Infraestrutura.....	34
Anexo 5 - Ficha de entrevista – Categoria Financiamento.....	35
Anexo 6 - Ficha de entrevista – Categoria Medidas Externas à Escola.....	36
Anexo 7 - Ficha de entrevista – Categoria Ações em prol da diversidade.....	37

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional nasceu a partir das reflexões suscitadas durante e após a pesquisa a ele atrelada¹. Durante a análise de dados dessa pesquisa, pôde-se perceber que gestores de rede e escola têm entendimentos construídos sobre qualidade educacional a partir do lugar onde atuam e exercem a sua função de gestão. Tanto nas Secretarias Municipais de Educação (ou de outras esferas do setor público) quanto dentro das unidades escolares é difícil não pensar que, em ambos os casos, o trabalho realizado é pensado para que exista qualidade educacional. Ou seja, que a escola cumpra o seu papel social enquanto instrumento para que os alunos a ela confiados aprendam os conteúdos e transformem seu entendimento de mundo e postura fora de seus muros.

Ainda que existam orientações liberais (LIBÂNEO, 2012) que apontem de modo direto ou não as políticas públicas tomadas pelo executivo e legislativo das diversas esferas dos governos e que apregoam a redução do custo social da escola norteados por ações de viés empresarial, seria ingênuo e fantasioso achar que as secretarias de educação trabalham contra a qualidade de ensino. Assim, partimos aqui da ideia de que em todas as esferas de gestão educacional, seja ela macro (secretaria de educação), seja micro (escolas) lutam pelo mesmo ideal.

Assim esse produto educacional tem como intenção contribuir para aumentar o diálogo entre as diversas esferas de gestão escolar porque acreditamos que a percepção daquilo que realmente vai impactar na ponta do processo educacional, na sala de aula, no professor e na aprendizagem do aluno dependem muito de como a gestão da rede e da escola são conduzidas a partir das dificuldades percebidas dentro e para as salas de aula. Assim, o professor também é nosso alvo, para ele também é importante saber que o trabalho que exerce não é isolado, que suas vitórias e erros não estão colados apenas em si, mas também reflexo e resultado de medidas mais macro. É importante que o docente compreenda a multiplicidade de fatores que interferem no seu trabalho junto ao aluno para que não se sinta só no processo de ensino e aprendizagem e não esmoreça em

¹ SOUZA, Dayana Kelly Lemos de. *Os laços e os nós na busca pela qualidade educacional em Duque de Caxias, Baixada Fluminense*. 2017. 198f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

seu trabalho. Para que o professor mantenha suas expectativas altas em relação ao seu trabalho e em relação à aprendizagem do seu aluno é importante que ele compreenda que seus erros não são apenas seus e que seus acertos devem ser propagados para se tornarem luz e referência para a gestão da sua escola e talvez até da rede de ensino da qual faz parte (SOARES, 2007).

Entre as considerações apresentadas na dissertação que inspirou esse produto educacional está a constatação que muitas ações e projetos que começaram como iniciativas tímidas e despretensiosas dentro de escolas na rede de Duque de Caxias e tornaram-se depois, pauta de lutas dos docentes por meio do sindicato para que fossem implantadas em toda rede e beneficiassem não apenas um grupo.

O campo de pesquisa mostrou que a maior parte dos gestores tem uma visão limitada de qualidade educacional. No entanto, percebemos que tantos gestores de escola como os alocados em rede entendem que a qualidade do ensino só poderá ser efetivamente alcançada se for feito um esforço para que sejam ajustados tanto os fatores intra como os extraescolares que afetam a vida cotidiana e escolar do aluno.

A gestão mais macro da rede parece estar apostando no compartilhamento gestão tornando-a mais participativa. Assim atribui mais responsabilidades e se exime também de parte delas, colocando nas mãos dos gestores de escolas, professores, conselhos escolares e comunidade de pais e alunos maior responsabilidade sobre a qualidade do ensino prestado em Duque de Caxias. Infelizmente essa gestão de rede parece esquecer que os fatores extraescolares, também importantes, só podem ser efetivamente alterados com ação do Estado. Já dentro das escolas, observa-se uma tendência que, ou desiste de contar com a organização da rede e do Estado e se centra em si, tornando-se uma ilha educacional que tem algum sucesso, mas que amarga outros, pagando o preço do isolamento e da independência, ou apenas espera que as ações partam da SME e sem uma iniciativa local acabam por estabelecer um ambiente escolar menos rico e mais normatizado.

Os entes pesquisados, porém, raramente atribuem a si erros e incompetências que interferem na consolidação da aprendizagem dos alunos de Duque de Caxias, estão sempre construindo discursos que atribuem maior peso e responsabilidade ao outro lado e aos outros atores educacionais. É justamente nesse ponto que esse produto educacional pretende tocar. Pretendemos aqui deixar claro que o sucesso educacional de uma rede de ensino envolve ações desde a sala de aula, o ambiente que circunda a escola até as ações e normatizações partidas de políticas públicas de governo.

Trabalhamos com a ideia que independentemente do lugar de onde a educação é objeto de esforço, a intenção é o seu sucesso. Não entendemos que haja dentro das redes o inimigo da educação, mas que embora os objetivos se afinem, ou seja, se enlacem, esbarram na falta de diálogo entre aqueles que trabalham em prol dela. Precisamos desatar os nós fazer o diálogo fluir, se desnudar das concepções que construímos do outro e tentar olhar a máquina do ensino por outros ângulos. Talvez seja isso que nos falta para entendermos realmente essa qualidade que desafia a escola. Talvez haja algo nessa multiplicidade de fatores que atravessam a qualidade do ensino que ainda não conseguimos dimensionar adequadamente e que somente o somatório de forças através da análise dialógica do problema possa esclarecer (Figura 1).

Assim desejamos nesse produto educacional levantar discussões e reflexões sobre as pesquisas e concepções acerca das literaturas pelas quais nos baseamos e, também sobre nossa própria pesquisa de campo são objetivos desse minicurso.

A qualidade deve deixar de ser objeto de disputa para construir laços e somar forças. Seguindo essa premissa, esse produto educacional foi pensado: um minicurso de aproximadamente cinco horas dividido em duas partes:

I - Na primeira parte (duas horas) o histórico da qualidade educacional no país é apresentado. Em seguida expomos como a qualidade educacional tem sido pensada nos dias atuais levando-se em consideração os fatores intra e extra escolares.

II - Na segunda parte (3 horas) apresentamos uma proposta de oficina onde utilizamos trechos emblemáticos das entrevistas (em fichas) concedidas para realização da dissertação que motivou esse produto, onde estão mescladas falas de gestores de rede e de gestores de escolas sobre as quais nos debruçaremos tentando, através delas dialogar para desatar os nós que emperram a união de forças na busca pela complexa qualidade no ensino.

Figura 1: O olhar do outro.



Fonte: desconhecida.

1. PRIMEIRA PARTE: HISTÓRICO DA QUALIDADE NO BRASIL

1.1 O padrão de Qualidade atrelado ao acesso à escola.

As estatísticas educacionais no Brasil evidenciam que num passado recente mais da metade da população brasileira não era alfabetizada. Até a década de 1940 as oportunidades educacionais no Brasil eram sensivelmente reduzidas e voltadas para atender uma pequena elite financeira privilegiada.

Em seu referencial trabalho de história da educação no Brasil, Romanelli (1991) indica que desde o século XIX, países mais desenvolvidos do mundo tenderam a cuidar da implantação da escolarização de sua população através do ensino público, universal e gratuito tendo no Estado o principal agente educador. Tudo isso tendo como grande propulsor a mudança do modelo econômico agrário para o industrial que tornou mais evidente a defasagem entre a educação e o desenvolvimento. A sociedade industrial impunha mudanças profundas na forma de encarar a educação, tornando imperiosa a necessidade de erradicar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação ao operário seja pelas novas exigências da própria produção, ou seja, pelas necessidades de consumo que essa nova produção impôs. A necessidade da leitura e escrita se mostra imperiosa para a melhor condição de concorrência no novo mercado de trabalho que se abria.

Também a escola brasileira evoluiu em função dos papéis que a economia lhe conferia. Assim sendo, apenas a partir da década de 1930, quando uma série de revoluções e movimentos se empenhou em romper com uma ordem social oligárquica quando parece ter-se intencionado implantar em definitivo capitalismo industrial no país, é que as primeiras iniciativas para a expansão educacional parecem ter sido tomadas a passos tímidos e pouco efetivos.

No Brasil, tal como ocorrera no restante do mundo, o sistema educacional foi impulsionado pela demanda econômica existente. Enquanto vivíamos numa economia oligárquica, agroexportadora e reprodutora de modelos arcaicos de produção, não houve exigências para que a escola formasse mão de obra qualificada para o exercício das atividades que moviam a economia e produção de riqueza do país. Não exigiam dela um papel importante no desenvolvimento junto a economia nacional. A escola era, portanto o reduto das elites, daqueles que seriam educados para o ócio e que se preparavam para

as carreiras liberais, mais pelo título que concediam do que para serem exercidas de fato.

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando as estrutura socioeconômica, influi para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, à falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência da educação do povo, mas a estrutura socioeconômica que sobreviveu com a república. (ROMANELLI, 1991. p.60)

Para a maioria da população, envolvida em atividades agrícolas, quase sempre de subsistência, erradicadas nos lugares mais afastados das grandes capitais agroexportadoras do país, as expectativas em torno da melhoria da qualidade de vida e da situação de subemprego eram tão longínquas que não se podia observar nessa parcela da população qualquer interesse pela escola e na educação foral que ela poderia proporcionar caso a ela tivessem acesso.

O processo de industrialização que se impôs em ritmo mais acelerado após a década de 1930 não rompeu inteiramente com esse quadro descrito acima. No Brasil a industrialização se deu por substituição de importações inicialmente, com investimentos predominantemente na indústria de bens de consumo não duráveis que não exigem acentuada qualificação de recursos humanos. A posterior escolha na intensificação de exportação da modernização tecnológica atuante nos outros segmentos industriais permitiu que novamente, a escola não fosse chamada a desempenhar papel de relevo no desenvolvimento econômico se restringindo ao treinamento e qualificação de mão-de-obra nos setores básicos. Dessa forma, Romanelli (1991) nos chama a atenção para o fato de que no Brasil, essa escola cresce sem qualquer vínculo com a formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, que até os dias atuais permanece na penumbra e relegado a um plano secundário.

A Revolução de 1930, deu o impulso para a revolução industrial e educacional no país. Embora tenha feito isso com atraso de 100 anos, criou condições que alteraram o horizonte cultural e as aspirações de parte da população brasileira, especialmente nas áreas cuja industrialização se implantou com mais força. Esse crescimento industrial desigual entre as diversas regiões dos pais deixou também marcas no plano educacional

que ainda hoje, mantém a maior parte das oportunidades educacionais, geograficamente demarcadas, em torno dos grandes centros econômicos e financeiros do país.

Segundo Romanelli (1991), a expansão capitalista trouxe também contigo a luta de classes que também afetou a expansão escolar.

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social da educação, cada vez mais crescente e mais exigente, em matéria de democratização do ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantiveram no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação de ensino, manter o seu caráter “elitizante”. (ROMANELLI, 1991. p.61)

Essa pressão resultará numa expansão tensa e atabalhoada do sistema educacional brasileiro onde o Estado parece ter agido mais em função de equalizar as pressões vindas dos dois lados de disputa social do que ter investido numa política educacional efetiva. Isso resultou em crescimento de oportunidades educacionais quando comparado as pífias iniciativas de períodos anteriores mas “esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação a quantidade, nem em relação à qualidade (ROMANELLI, 1991).

Nesse momento inicial de esforço para a expansão educacional, a alfabetização foi a preocupação mais latente. O processo de industrialização e sua consequente urbanização, concentrou um número cada vez maior de pessoas em áreas concentradas, onde estavam a maior parte das escolas, contribuindo assim para a diminuição do analfabetismo. Segundo Romanelli (1991) entre 1900 e 1970 apesar da população ter quadruplicado de tamanho e a densidade demográfica tenha aumentado 5 vezes, o índice de alfabetização dobrou no período.

A expansão do sistema escolar porém, se propôs a multiplicar a mesma escola que estava educando as elites, o preço pago para tal ação foi uma universalização que apenas se tornou real na década de 1990, ainda restrita ao ensino fundamental. O ensino médio e superior ainda esperam, ainda hoje, a sua vez na fila da gratuidade e universalização sem grandes expectativas um dia se concretizarem como sinaliza Romualdo Portela de Oliveira:

[...] no período de 1980 a 2000, o percentual da população de 7 a 14 anos que estava no sistema escolar passa de 80 para 96,4% e na faixa de 15 a 17 anos de 49,7 para 83%. Mesmo que essa população tenha que recuperar certo atraso no processo de escolarização, os percentuais indicam uma situação nova. A principal forma de exclusão já não é a falta de escola, nem a evasão e

nem mesmo a não conclusão do ensino fundamental. [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 661-662).

No trecho acima, o autor parece nos sugerir que a principal forma de exclusão dos dias atuais, está relacionada à qualidade do ensino ofertado pela gestão pública de ensino.

A expansão do ensino no Brasil, se deu de forma contraditória desde o início. Ainda que a procura pela escolarização e as oportunidades educacionais tenham ensaiado crescimento a partir dos anos 1930, a estrutura escolar não mudou efetivamente para atender essa nova realidade, não ofereceu nem quantitativamente e tampouco qualitativamente ao que a demanda social necessitava e isso já era perceptível na década de 1940.

O segmento social que fora incorporado dentro do sistema educacional pouco se assemelhava àqueles que tradicionalmente eram os usuários da escola. Suas experiências culturais, sociais e expectativas em relação à escolarização eram diferentes. Não ter essas expectativas e representatividades atendidas dentro dos muros da escola fê-la conhecer as tensões, diferenças e contradições já tão sentidas na sociedade fora de seus muros.

1.2 O padrão de Qualidade atrelado a correção da disfunção do fluxo

A partir da década de 1940 começaram surgir tentativas de conciliar os enxutos orçamentos executivos destinados à educação e a pressão popular pelo acesso à escola. Os gestores públicos ampliaram oportunidades de escolarização providenciando basicamente estrutura física/predial e material didático sem que a qualidade de quanto a do outro fosse garantida tal como ainda hoje se pode observar. O trabalho docente também não foi alvo de grandes investimentos nesse período e desde então, tem arrastado um histórico de salários precarizados e condições de trabalho inadequadas.

A expansão da oferta de vagas passou a ser implementada via políticas de ampliação numérica da rede escolar sem que houvesse uma preocupação de reestruturação pedagógica para receber os novos setores sociais. Isso teve como resultado a notável dificuldade destes novos alunos recém inseridos na escola em prosseguir com êxito sua vida escolar. Assim, segundo Oliveira & Araújo (2004) “os obstáculos à democratização foram transferindo-se do acesso à permanência com

sucesso no interior escolar”. Poucos alunos conseguiam passar do 4º ano² de escolarização porque não conseguiam ser aprovados no exame admissional, exigido para filtrar o ingresso no ginásio³. Essa barreira organizacional e meritocrática legitimou a exclusão e resolvia, de certa maneira, o problema enfrentado pelo Estado em oferecer vagas a todos naquele momento.

A eliminação do exame admissão⁴ a partir da década de 1970 permitiu a progressão daqueles que antes eram impedidos pelo insucesso nessa avaliação. A obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino público e gratuito é entendida para oito anos⁵, não justificando assim qualquer barreira para o progresso de quem quer que fosse dentro do sistema obrigatório.

OLIVEIRA (2007), ressalta que segundo os dados do Anuário do IBGE, entre os anos de 1965 e 1985, os números de matrículas atendidas no ensino fundamental cresceu 113,6% e entre 1985 e 1999 esse crescimento, menos acelerado atingiu o crescimento de 45,6%. Vale apontar que no início da década de 1990 que se conseguiu alcançarmos 100% de vagas para aqueles que estavam na faixa etária correlata para o fundamental de 7-14 anos. A partir de então o sistema não só cumpre o seu papel de atender aqueles da faixa etária ideal, mas também atende aqueles que, por diversos motivos, não estão matriculados na serie correlata a sua idade. Há mais crianças e jovens na escola ainda que boa parte deles esteja em “atraso” escolar.

O impacto da incorporação desses novos alunos ao ginásio foi rapidamente percebido e lançou luz ainda maior sobre a ineficácia da escola em cumprir com seu papel de ensinar a todos. Boa parte dos alunos recém ingressos no ginásio encontraram dificuldade em avançar para as series seguintes e o insucesso passa também a provocar os abandonos, surge então o problema do fluxo escolar.

Dessa forma, a partir da década de 1990, observa-se que a regularização do fluxo se torna uma medida a ser alcançada. Para alcançar tal objetivo diversas estratégias ou recursos foram utilizados: adoção de ciclos de escolarização, promoção continuada, programas de aceleração da aprendizagem... Todos implantados após a

² Quando encerrava-se o antigo ensino primário.

³ O antigo ginásio corresponde hoje à segunda metade do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.

⁴ Lei n. 5.692/71

⁵ A Lei n.5.692/71 imprimiu algumas mudanças alargando o direito a escolarização. Vale lembrar que a Constituição vigente definia a educação primária como o nível de frequência compulsória . O primeiro grau é instituído (primário + ginásial) e torna-se obrigatória a oferta de acesso concedida pelo Estado.

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e que rapidamente resultaram numa expressiva queda nas taxas de repetência, diminuindo o crescimento percentual de matrículas das séries iniciais do fundamental e aumentando esse mesmo percentual nas séries finais. Segundo o Informe estatístico da educação básica, em 1975 no número total de matrículas de 1ª a 4ª série era de 13.924.849 e de 5ª a 8ª série era de 5.624.400. Em 2002 esses números se alteram para 19.380.362 de 1ª a 4ª série e de 15.769.975 de 5ª a 8ª série. Assim podemos perceber que o crescimento de matrículas nas séries finais do ensino fundamental em muito superaram as das séries iniciais, sendo o crescimento da primeira foi de 65% enquanto o da segunda não ultrapassou os 30%.

Seria errôneo afirmar que o aumento de matrículas nas séries finais do ensino fundamental resultam apenas dessas estratégias de ajuste do fluxo já que também podemos notar que nesse período as orientações de políticas de combate a reprovação via mudanças mais filosóficas e pedagógicas também tem ganhado espaço.

As políticas educacionais no período 83-94, marcadas pela redemocratização fortaleceram a visão que a origem social afeta o desempenho escolar, que as ações intra escolares refletem e podem agravar a desigualdade social. Enfatizam que os aspectos intra escolares de seletividade poderiam ser atenuados por medidas políticas educacionais. Os debates para melhoria da qualidade passam a girar em torno do combate ao clientelismo, da indicação política para profissionais e direção de escola e da necessidade eleição direta desses diretores para as escolas.

Aparentemente, essas medidas de correção do fluxo escolar via aprovação automática, adoção de ciclos e de aceleração de aprendizagem, não tiveram pretensão de resolver o problema da melhoria da qualidade do ensino. Contribuíram para que o aluno não fosse expurgado do sistema educacional através de seus processos internos de exclusão. Assim, os alunos continuaram não aprendendo, mas, quantitativamente, o sistema passou a aparentar maior eficiência. Dessa forma, medir a qualidade da educação através da diferença numérica entre os alunos que ingressam no sistema educacional e os que o concluem deixa de ser um indicador de qualidade eficiente uma vez que agora conta-se com programas que corroboram para a aprovação.

1.3 O padrão de Qualidade atrelado atrelada às aferições generalistas de sistemas de avaliação.

Um terceiro indicador de qualidade passa, a partir da década de 1990, a permear o entendimento de qualidade educacional. A orientação de organismos internacionais para realização e aplicação de testes padronizados em larga escala começam a dominar a forma de se “medir” a capacidade cognitiva dos estudantes. Esse método segundo OLIVEIRA e ARAÚJO (2004) bastante difundido no exterior e em especial nos Estados Unidos, passam também a instrumentalizar os mecanismos para medir a qualidade da educação nacional após a constituição de 1988.

Os princípios legislativos dos documentos que orientam a educação brasileira a partir de 1988 reconhecem que o Estado fracassou em promover qualidade educacional a todos bem como a garantia de permanência na escola. A população, apesar de ter conquistado acesso aos bancos escolares bem como a garantia da obrigatoriedade do Estado em oferecer todo o ensino fundamental não viu serem suplantadas com essas vitórias, as desigualdades regionais que marcam o país no campo social e econômico e que se replicam na esfera educacional.

Sendo o Estado indicado como o principal ente zelador e verificador da qualidade da educação no país, este passa na ausência de outros indicadores, a depositar nas avaliações padronizadas de larga escala, o principal medidor da qualidade do país.

Grande marco para educação brasileira, a Constituição Federal de 1988⁶ desenhou uma concepção de educação que atendia as aspirações de boa parte de educadores que se esmeraram para que seus anseios se formalizassem em lei. O seu capítulo III, art. 205 estabelece que a educação é um direito de todos salvaguardado pela família e pelo Estado em colaboração com a comunidade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. No art. 206 há ainda destaque para a responsabilidade do Estado em garantir o padrão de qualidade da educação. Também o artigo 210 segue na mesma direção, salientando que conteúdos mínimo⁷ devem ser assegurados para garantir a formação básica.

⁶ Desde 1934 a Constituição Federal garantiu como direito a educação primária para todos e a reforma de 1971 ampliou-a para oito anos de escolaridade.

⁷ A ideia de conteúdos mínimos da constituição parece caminhar em direção à necessidade de pensar os conteúdos fundamentais a serem ensinados que só agora, quase trinta anos depois tem sido discutidos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Assim que fora promulgada a Constituição Federal de 1988, os esforços passaram a se direcionar para a preparação da Lei de Diretrizes e bases (LDB). Após tramitação de oito anos o Congresso Nacional essa lei foi sancionada pelo nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que passou então a definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

No art. 4º da LDB, a educação básica é reiterada como um direito do cidadão e um dever do Estado, que deve atendê-lo mediante oferta qualificada que deveria ser aferida em todas as suas esferas: fundamental, médio e superior. Também no artigo nono desse mesmo documento é apontado como função do Estado coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, assim como também assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, em colaboração com os sistemas de ensino, tendo dessa forma, o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade da educação.⁸

Na LDB o Plano Nacional de Educação (PNE), já anteriormente previsto nos artigos 214 e 215 da Constituição Federal é ratificado no 87º artigo onde fica claro que ele deverá estabelecer metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, tempo em que vigorará para então ser novamente formulado. Desde então dois Planos Nacionais de Educação foram lançados: um em 2001, que vigorou até 2011 e o que fora promulgado em 2014, que traçou metas ainda atualmente idealizadas e que tem prazo de se concretizarem até 2024 pelas redes públicas de ensino.

Em 25 de junho de 2014 um novo PNE⁹ (Plano Nacional de Educação), fora sancionado em Lei nº 13.005, fazendo cumprir os dispostos, já citados, na constituição e na LDB. Do PNE, nos interessa especialmente seu artigo 2º onde a melhoria da qualidade da educação é apontada como uma de suas diretrizes e o artigo 4º que aponta

⁸Apesar da LDB e a Constituição Federal terem legitimado as formas de avaliação externa no âmbito escolar há ainda muita relutância entre gestores escolares e professores em reconhecer sua importância, alegando que formas de avaliação externa são maneiras autoritárias e classificatórias que em nada contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. O primeiro PNE foi sancionado em 2001 e perdurou até 2010. Hoje está em vigor aquele que fora lançado em 2014 que deve vigorar até 2024. Fonte: <http://pne.mec.gov.br>.

que as metas previstas no anexo da referida Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica, dentre outros mensuradores sociais disponíveis.

Em uma de suas 20 metas colocadas para serem cumpridas nos próximos 10 anos, nos chama atenção a meta 7 que destaca o plano como uma forma de fomentar a qualidade da educação básica no país em seus diversos níveis, e estabelece que para a educação básica, o IDEB esperado, deve ser: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio, caso sejamos capazes de fomentar a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Franco, Alves e Bonamino (2007) apontam que após a promulgação da Constituição de 1988 e a partir da década de 1990, a questão da qualidade passa a ser trabalhada de maneira menos especulativa. O Brasil passou a contar com um sistema de avaliação nacional que nos permitiu acompanhar a qualidade da educação básica. Também nessa época ocorreu a universalização do ensino para a população de 7-14 anos na escola e a melhoria expressiva do fluxo escolar. Aliando dados do fluxo e da aprendizagem, diversos estudiosos se debruçaram a partir de então na questão da qualidade da educação brasileira.

Dessa maneira os problemas de desigualdade no fluxo e no acesso que há muito tempo são apontados como entraves da educação brasileira passam a ser analisados e associados ao desempenho dos alunos. Antigos indicadores como o censo demográfico, censo escolar e PNAD que ajudavam no controle daqueles que entram e saem das escolas, na identificação da distorção série-idade de crianças e jovens em idade escolar, na taxa de escolarização de adultos, na demanda de vagas para estes; estão hoje associadas a aferições da aprendizagem tornando mais claro o entendimento dos desafios enfrentados pelas redes públicas de ensino.

A ideia de que fluxo e resultados de proficiência deveriam ser trabalhados juntos tomou força porque embora tenha demonstrado sensível melhora o fluxo ainda persistia como grande desafio em muitas redes e escolas o que também afetava os demais indicadores de qualidade. Não bastava apenas permitir a entrada de todos na escola. O aluno deveria avançar e aprender no sistema educacional dentro do tempo esperado¹⁰.

A consolidação do acesso à escola trouxe consigo desafios a ele relacionados: como definir e alcançar a qualidade para aqueles que agora têm garantido o direito de

¹⁰ Tempo esperado para a conclusão do ensino fundamental é de nove anos.

estar em sala de aula. Essa não é uma questão de fácil resolução. Sobre isso, Oliveira e Araújo (2005), afirmam que o prometido padrão de qualidade tem dificuldade de ser definido até mesmo na academia, dado que no Brasil essa qualidade no ensino tem sido percebida de diferentes formas de acordo com o momento político e social vivenciado.

Também FONSECA (2009) entende que somente no “âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país” é que a noção de qualidade educacional possa ser compreendida. Para ela, a dificuldade em se chegar a um consenso para uma diretriz política oficial concentra-se no fato de que nem sempre os projetos nacionais de desenvolvimento do país (quase sempre afinados às mutações internacionais), nos quais estão incluídos as políticas educacionais, estão integrados aos anseios da representação social organizada.

A qualidade educacional tem sido então interpretada de formas distintas de acordo com o desafio que o momento histórico, social e político do país ao longo do tempo. Como vimos no Brasil, ela foi inicialmente orientada pela oferta insuficiente, em seguida pelas disfunções no fluxo e hoje, tem sido oficialmente atravessada pela generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Para além desse reducionismo temos observado também sua interpretação atravessa por uma série de fatores intra e extra escolares. A qualidade educacional tem sido reconhecida como resultado de um processo complexo com múltiplos derivantes onde deve ser analisado a origem socioeconômica da família do educando, o contexto sociocultural no qual a escola e o aluno estão inseridos além de todas as variantes internas a escola bem como as orientações e políticas pedagógicas ou não partidas da gestão de rede.

Diante da vasta bibliografia que se tem presente no campo de pesquisas sobre avaliação e qualidade da educação foram selecionados os textos SOARES (2007) e BARBOSA (2009) para que possamos dimensionar de maneira global e sucinta o a importância dos elementos intra e extra escolares para a qualidade da educação.

1.4 Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental.

Soares (2007) parece crer nas políticas públicas educacionais para a melhoria dos resultados educacionais brasileiros na educação fundamental. Para formular tal ideia usa os resultados dos grandes projetos de avaliação da educação básica e da bibliografia

referente ao tema. Apesar de reconhecer a importância dos indicadores de acesso e fluxo no ensino fundamental, avalia a educação fundamental através do desempenho cognitivo dos alunos. Entende que a qualidade da educação está ligada a capacidade de aprendizagem e de visão de utilidade desse aprendizado para o alunos e sociedade. Melhorar o ensino básico significa, para o autor, elevar o nível de aprendizado pelo aluno e isso só pode ser mensurado hoje através das avaliações de abrangência nacional como a prova brasil.

Educar para ele, está além da escola. Exige um raio de atuação que ultrapassa a ação escola. Está também em outras esferas e estruturas sociais tal como é dito na constituição. Mas é no ambiente escolar que a educação ganha corpo, capacidades cognitivas e habilidades para o mundo do trabalho consideradas necessárias socialmente. Assim, aponta que o objetivo da educação que se desenrola no ambiente escolar seria instruir, mas também educar; ou educar através da instrução.

Soares (2009) indica que a maior parte dos determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola. Essas pesquisas revelaram um grande determinismos sociológico e criaram um pessimismo pedagógico, levando à conclusão que as escolas pesariam pouco na explicação da variação do desempenho do aluno. “As escolas não fazem diferença”, essa ideia está diretamente ligada aos resultados do Relatório Coleman (Coleman ET AL., 1966).A outra corrente, pautada em Pierre Bordieu se refere a reprodução das desigualdades sociais no seio da instituição escolar e as dificuldades da mobilidade social.

Cada sociedade define para si, através de suas decisões históricas, um patamar possível para o aprendizado de seus estudantes. Em sociedades desiguais como a brasileira, porem, o nível esperado de desempenho tende a oscilar muito em função das diferenças de nível econômico dos alunos.

O sistema escolar, por si só não é capaz de mudar esta determinação social, uma mudança real deveria ser implementada por políticas públicas. Mas há escolas que conseguem que em maior ou menor medida que seus alunos tenham um desempenho acima do que define sua determinação social. Ou seja, em alguns casos o efeito escola é determinante e decisivo, embora não possa mudar completamente a determinação social. As mudanças em escolas específicas podem ser o passo inicial para transformações mais gerais já que estas estão ainda distantes da realidade nacional.

O modelo conceitual desenvolvido por Soares (2009) para analisar o que influencia no desempenho escolar do aluno tem uma complexa associação de fatores

intra e extra escolares e uma abordagem multidisciplinar. Ele associa escola, família, ambiente social e características pessoais dos alunos. A análise desses fatores requer auxílio da psicologia, economia, ciência política, sociologia e educação.

Evitando posições extremas tais como a de que as políticas públicas devem padronizar a escola e o ensino, o autor parece crer que em um país diverso como o Brasil, modelos únicos estão fadados ao fracasso. Não vê a escola como uma “indústria de serviço” que lida com processos e meios padronizados e previsíveis. Também admite que tratar cada escola como um projeto pedagógico único, parece ser uma proposta incoerente.

Ao listar os fatores que fora dos muros da escola influenciam o desempenho dos alunos o autor cita os seguintes fatores: valores sociais, políticas públicas, recursos disponíveis, gestão de sistemas, responsabilização, seleção, família e comunidade.

Entendendo que a escola reflete a organização e os **valores da sociedade** na qual se insere, o autor parece estar convencido de que a escola deve lutar para não beber na cultura do imediatismo e não compactuar com sociedade atual que busca gratificações imediatas.

A ideia tão poderosa de gerações anteriores que viam valor na capacidade da escola em oferecer melhores oportunidades de empregos futuros, apreciar os belos feitos humanos nas ciências e nas artes como mais propriedade, não tem mais o mesmo impacto.

Vê no desalinho entre aspirações da sociedade atual e da escola como instituição a causa para a desmotivação e desinteresse dos alunos. Isso somado a dificuldades de cunho social que impedem o funcionamento rotineiro adequado (áreas de risco) das instituições escolares, principalmente em periferias, podem produzir grandes obstáculo no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado encara como extremamente imobilista a ideia que uma escola de qualidade é possível apenas em uma sociedade ideal. Ora é justamente numa sociedade marcada por grandes desigualdades que uma escola de qualidade se faz necessária. A escola funciona melhor quando há demanda na sociedade pela sua competência (quando é pressionada) .Infelizmente, no Brasil, o país pressionam pouco a escola porque tiveram uma educação precária. Assim se contentam com a educação que é oferecida aos seus filhos só pelo fato de estarem recebendo alguma.

Quanto às **políticas públicas**, afirma que introduzir mudanças na legislação educacional causam grande impacto nos resultados escolares. Esse impacto é indireto

porque incide sobre a escola, muda a ação do professor e este na interação com os alunos viabilizará o aparecimento dos resultados. Na verdade faltam leis que regulamentem o dia-a-dia das escolas e que garantam o bom funcionamento da unidade escolar.

No tocante aos **recursos** salienta que o Brasil investe 5,5 % de seu PIB em educação. Isso o coloca entre os 15 que menos investem entre 44 países listados. Esse valor deveria ser o dobro, ao menos agora em situação emergencial. Contra ideia de que o aumento de recursos não traz melhoria significativa na qualidade da educação, o autor rebate afirmando que isso só acontece onde os alicerces educacionais já são sólidos. Os estudos que afirmam isso são, quase sempre, vindo de países onde os patamares educacionais estão mais elevados e essas mudanças já não causam tanto impacto. Por isso o monitoramento da qualidade e dos resultados é necessário (IDEB). Para que possamos produzir evidências empíricas dentro da realidade nacional.

Sobre a **gestão de sistemas** entende que mesmo em um país tão diverso como o Brasil, a autonomia da escola deve ser dosada, embora ela seja contemplada na LDB. Vê como principal função do sistema de administração de ensino o apoio e a avaliação do sistema educacional. Denuncia que as secretarias de ensino, porém tem se ocupado pouco disso e se mostram mais devotadas aos controles burocráticos.

Aponta que uma análise comparativa (ainda pouco comum) dos sistemas privados com os públicos de ensino podem fornecer exemplo de gestão bem sucedida (ainda que isso não seja um consenso) pois os primeiros atuam com eficiência na produção de material, projeto pedagógico específico e capacitação dos professores.

A **responsabilização** é outro fator visto como significativo pois pressupõe que a alocação seletiva de mais recursos como contrapartida de resultados obtidos. Mas o sistema de cobrança dos resultados obtidos deve ser avaliado de forma longitudinal. A escola deve ser medida pelo que ela acrescenta ao aluno.

O autor também percebeu que a **seleção** de alunos é muito eficiente para que o estabelecimento escolar possa melhorar o seu desempenho cognitivo. Há dois tipos de seleção: a econômica e a cognitiva. As duas caem no mesmo local.

Reconhece que essa ação não é solução para redes de ensino universalizadas ou que pretendem ser. É injusto comparar resultados de escolas que selecionam (de forma econômica ou cognitiva). Não seria então um grande mérito os resultados de escolas de qualidade já que o material humano com que trabalham é diferenciado. Seria interessante para medir a qualidade efetiva de determinada escola, a inclusão de alunos

que não foram aprovados nos exames de seleção e averiguar se, aquela escola poderá contribuir positivamente para seu crescimento cognitivo.

A **família e comunidade** influenciam na aprendizagem do aluno desde o padrão genético, passando pela ocupação, até os efeitos do ambiente social frequentado. A forma criar os filhos, as regras da casa, o lugar onde moram, a vizinhança, o envolvimento dos pais na escola, nas atividades escolares diárias dos filhos... Tudo isso influencia o desempenho cognitivo da criança/jovem. Infelizmente, esses dados, não foram adequadamente analisados no Brasil.

Partindo do pressuposto que o estabelecimento escolar deve ser capaz de mudar a trajetória socialmente traçada para um dado aluno o autor afirma que há espaço para melhoria substancial através de ação nas escolas concentradas principalmente na gestão escolar e no papel do professor.

A **gestão** deve implantar na escola uma rotina de funcionamento, de forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender as necessidades de aprendizado do aluno. Ações como direcionar os melhores professores para atender aos alunos com maior dificuldade e vulnerabilidade, não trocar de professor e de turma durante o ano letivo, nunca segregar alunos na organização de turmas construindo uma troca mais benéfica a todos, são vistas como multiplicadoras de bons resultados.

A direção deve ser também firme, objetiva e participativa, deve compartilhar metas, zelar por um ambiente de trabalho e aprendizagem agradável, zelar pelo bom uso do tempo, construir projeto de ensino estruturado com clareza de objetivos, manter altas expectativas em relação aos docentes e discentes, manter o reforço positivo, monitorar o desempenho dos alunos e da escola, reforçar os direitos e responsabilidades dos alunos, não abrir mão da parceria família/escola e manter uma organização voltada para a aprendizagem com desenvolvimento da profissionalização e do clima organizacional.

No que se refere ao papel do **professor** o artigo afirma que aumentos substanciais de salários deveriam vir acompanhados com maior comprometimento pedagógico. Mensura porém, que isso não é fácil e há muitas dificuldades políticas e legais que impedem essa ação. Vê como emergencial as mudanças na formação inicial do professor já que a formação atual (trabalha com a hipótese do aluno modelo e selecionado do passado e, portanto) não atende as necessidades atuais. Mas não há ainda um acordo em como se deve proceder, que mudanças realizar. Como medida mais imediata, a formação continuada deve ocorrer e de preferência, associada ao projeto

político da escola pois gasta-se muito com programas generalizados que dão origem a poucas ações práticas e a poucos resultados sensíveis.

1.5 A qualidade da escola e as desigualdades sociais

A pesquisa de Barbosa (2009), analisou até que ponto o “efeito escola” ou “efeito estabelecimento” podem contribuir para reverter ou reduzir os efeitos negativos da posição social dos alunos sobre seu desempenho escolar. A qualidade da escola é uma problemática que vem se desenhando desde o início da década de 1970, quando a democratização do acesso às escolas introduziu de maneira mais efetiva, alunos de diferentes níveis sociais.

Por escola de boa qualidade entende-se aquela escola capaz de cumprir tarefas propriamente escolares tal como o ensino da leitura, da escrita, dos conceitos matemáticos e científicos elementares. Vale lembrar que essa ideia, de qualidade a autora aplica às escolas de ensino fundamental.

Considerando o fenômeno já conhecido de que o nível econômico da família tem forte influência sobre o desempenho dos alunos na escola já que assim a família pode proporcionar um leque de experiências culturais e sociais mais amplos aos seus filhos, a pesquisa questiona se, essa “quase determinação” pode ser suplantada quando a escola ofertada é de qualidade.

A autora avaliou dois projetos políticos e educacionais distintos, um do estado de Minas Gerais e outro da prefeitura de Belo Horizonte. Para avaliar o efeito escola foram analisados fatores objetivos e materiais bem como fatores subjetivos e mais imateriais com relação à escola. Os nove fatores observados foram: a força de liderança demonstrada pela direção da U.E, a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos, o clima da escola que seja capaz de sinalizar tanto para o aluno quanto para o professor os objetivos da instituição, a participação efetiva dos professores no planejamento escolar (elaboração do currículo), a organização do tempo de aprendizagem na escola, estratégias de acompanhamento do avanço dos alunos (avaliação) estratégias de capacitação dos professores em cada escola, apoio de autoridades no suporte técnico da escola e participação dos pais.

Os resultados obtidos pela mensuração destes fatores geraram uma classificação entre as escolas avaliadas: as de maior e as de menos qualidade. Para saber se essa classificação gerou dados confiáveis ela foi testada tendo os resultados cruzados com o índices de proficiência apresentados pelos alunos das escolas em matemática e

linguagens e também com aspectos que determinam o nível social do aluno como a renda da família, o nível de escolaridade da mãe e a sua origem étnica marcada pela cor de pele.

O cruzamento de dados apontou que efetivamente, as escolas apontadas como de maior qualidade tiveram seus resultados confirmados já quês estas apresentaram entre seus alunos os maiores índices de proficiência matemática e linguística que os alunos das escolas de menor qualidade.

Outro dado confirmado é o de que efetivamente, a questão social tem grande peso sobre o desempenho dos alunos: alunos de famílias com rendas maiores e com mãe mais escolarizada tiveram resultados mais expressivos. Por outro lado, foi constatado que alunos de menor renda quando matriculado em escola de maior qualidade tem desempenho superior aos alunos de estrato social mais abastado, mas que estudam em escolas de qualidade inferior. Também a nota média de alunos mais empobrecidos, mas que estudam em escolas de qualidade são superiores àquelas obtidas pelo conjunto de alunos em qualquer situação social . O mesmo acontece quando alunos de mãe poucos escolarizadas estudam em escola de qualidade.

Diante dos dados obtidos e expostos podemos afirmar que , apesar da força do social que puxa para baixo o desempenho dos alunos mais pobres, a escola de qualidade pode suplantar as influencias pouco enriquecedoras do ambiente social, econômico e cultural que os alunos estão inseridos fazendo saltar a qualidade e eficiência da aprendizagem de todos os alunos, inclusive os n pobres, não brancos e de nível social mais baixo.

Mas que tipo de escola a autora sugeriu? A nosso ver uma escola que não coisifica o seu aluno, ou seja, que o considera como protagonista do processo educativo e não apenas como um cliente ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado. Isso pode ser notado porque entre os critérios de avaliação da qualidade da escola são destacados aspectos que não subestimam as potencialidades do aluno como o nível de expectativa que os educadores mantém em relação à eles e a constante construção e reconstrução coletiva dos currículos diante dos resultados que os alunos tem demonstrado ao longo do processo educativo mas objetivamente evidenciados pelas avaliações.

Ela demonstra que a escola deve ser antes de qualquer coisa uma instituição criada para favorecer a aprendizagem e esse objetivo deve estar muito claro e definido para alunos e funcionários da escola ainda que outros aspectos sociais igualmente necessários também se desenrolem nesse ambiente.

2. SEGUNDA PARTE: OFICINA CONSTRUINDO LAÇOS E DESATANDO NÓS.

Nessa segunda etapa da formação proposta, sugerimos que o grupo participante do minicurso seja diluído em grupos menores de dois a quatro participantes. *Primeiramente*, para cada um dos grupos forneceremos fichas com trechos significativos das entrevistas realizadas para a construção da dissertação a qual esse produto está atrelado. Os trechos das entrevistas estão divididos por temas tais como carreira, gestão, financiamento e etc. seguindo as mesmas categorias de análise do conteúdo e dos discursos para a construção do texto da dissertação (ANEXOS).

Cada grupo terá uma hora para leitura das fichas. Em seguida, na *segunda* hora dessa oficina, forneceremos o questionário abaixo para que o grupo reflita entre si, o que pensam os gestores entrevistados a respeito dos múltiplos aspectos que permeiam a questão da qualidade educacional. As questões propostas serão:

- 1) Pode-se perceber na fala dos entrevistados uma preocupação com a qualidade do ensino ?
- 2) Que caminhos os entrevistados apontam serem necessários percorrer para se alcançar a qualidade educacional?
- 3) Quais dos fatores abaixo os entrevistados associaram a ideia de qualidade educacional?
 () Carreira () Resultados Escolares () Gestão de Rede/Escola
 () Infraestrutura () Financiamento () Medidas Externas à Escola
 () Ações em prol da diversidade.
- 4) Que ideia fazem da gestão democrática? A quem atribuem o mérito pela sua implantação na rede?
- 5) Como os entrevistados julgam a Prova Brasil e o IDEB para avaliar a qualidade educacional?
- 6) Qual é a importância dos projetos nascidos no interior das escolas para a qualidade educacional na opinião dos entrevistados?
- 7) Qual é a imagem construída pelos entrevistados dos gestores de rede?
- 8) Qual é a imagem da construída pelos entrevistados dos diretores de escola?
- 9) Qual é a imagem da construída pelos entrevistada dos professores?
- 10) Qual é a imagem da construída pelos entrevistados do sindicato dos profissionais de educação (SEPE)?

- 11) Quais são os maiores desafios para se alcançar a qualidade educacional apontados nas entrevistas?
- 12) Aponte dois pontos das entrevistas lidas que o grupo interprete ser necessário expor e debater com os demais presentes?

Após a resolução e discussão interna das questões supracitadas por cada um dos grupos, sugerimos uma *terceira* parte dessa oficina. Nela cada um dos grupos será convidado a expor a opinião dos gestores da rede sobre os pontos indicados no questionário que mais tenham lhes impressionado. A discussão dos grupos deverá ser encaminhada de forma que os participantes façam um esforço para tentar sinalizar aquilo que aproxima e também afasta a compreensão de qualidade educacional dos entrevistados. É fundamental que o debate caminhe no sentido de encontrar um meio termo entre as múltiplas opiniões expostas no sentido de unir forças e desatar nós.

Após o debate e caminhando para a parte final da oficina, pediremos que os participantes façam uma avaliação final do curso onde apontarão por escrito as seguintes questões:

- 1) O curso contribuiu para dilatar minha percepção sobre qualidade educacional ? Justifique.
- 2) Como a experiência vivenciada aqui pode ajudar na melhoria da qualidade educacional dentro da escola que trabalho e na minha sala de aula?

Assim podemos resumir a oficina em 3 etapas :

- 1 – Divisão de grupos de debate e leitura de fichas com trechos de falas de gestores de rede educacional.
- 2 – Discussão e debate nos grupos sobre entrevistas com direcionamento de questionário sobre as mesmas.
- 3 - Exposição dos elementos apresentados nas entrevistas que mais chamou a atenção dos grupos.
- 4 – Avaliação final da oficina.

REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: . Acesso em: março de 2015.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BARBOSA, Maria Lígia Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Argumentum. Belo Horizonte. P. 183-206. 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima e BONAMINO, Alicia. *Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas potencialidades, seus limites*. EDUc. Soc., Campinas, Vol.28, n. 100 – Especial, p.989-1014, out. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública*. PUC-Goiás. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

MEC. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, INEP, 2014.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. 2004

OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil: 1930-1970*. Petrópolis: Vozes, 13ª edição. 1991.

SOARES, JOSÉ Francisco. *Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*. Cadernos de Pesquisa. v.37. n.130. p.135-160. Jan.abr.2007

ANEXOS

Anexo 1 - Categoria Carreira

Na verdade, houve um... um... um processo de cobrança mesmo no concurso, tanto no Ministério Público, quanto do SEPE, que nós temos um sindicato muito forte aqui em Duque de Caxias e houve essa cobrança mesmo, porque a gente não acredita na contratação, a gente não acredita que deve haver outro meio além do meio democrático, que é a concurso, entendeu, então houve uma cobrança, por isso sim de ter acontecido concurso público, não foi

porque ele acreditava que seria melhor para educação de Duque de Caxias não, é porque houve uma cobrança muito grande, tanto do sindicato quanto do Ministério Público. (ENTREVISTADO, MOACYR)

Primeiro lugar o salário, né, então, como eu falei, eu tenho 25 anos de rede, eu vi no último concurso que eu fiz, que foi [...] 1998, foi o segundo! e eu vi pessoas na fila, âãã... de Minas, da Bahia, de Salvador, pessoal na fila! Eu falava, "mas como assim? Por que vocês tão vindo pra tão longe? E a pessoa respondia: o salário lá é muito pequeno, então vale a pena eu vir pra cá, pagar um aluguel, a... vai sobrar dinheiro pra eu ajudar a minha família, então assim, não é o que a gente almeja[...]" (ENTREVISTADO, MOACYR)

É... mais uma vez ao sindicato, porque nós fomos construindo, ao longo do tempo, ó, um plano de carreira e que a mudança de nível nesse plano de carreira se devia também é um investimento profissional, então, é... o investimento da volta, né, da formação acadêmica, mas é... mestrado, doutorado nasceu também dessa, desse plano de carreira que foi construído na rede pelo sindicato, entendeu? (ENTREVISTADA, MARY).

Com certeza! com certeza. É... uma das primeiras pessoas que foram fazer o mestrado aqui na escola, não vou citar o nome, que está com a gente até hoje, foram uma das pessoas que nos impulsionaram [...] as pessoas se investem nas suas... nas suas... nas suas formações, na sua formação e, conseqüentemente, o espaço escolar, o grupo que está aqui, ele também é beneficiado por isso, né (ENTREVISTADA, MARY).

Da escola inteira, nós temos aqui 62 funcionários mais ou menos, professores e nós só temos uma professora que ainda só tem o Ensino Médio, somente o curso normal, uma somente, aqui quase 99% de todos os funcionários, além da graduação, eles possuem alguma pós-graduação, seja em pós ou em mestrado. Nós temos vários Mestres aqui, isso é um motivo de grande orgulho pra gente sim. (ENTREVISTADO, MOACYR)

[...] não tenho dúvida eu acredito sim no conhecimento, eu acredito sim que o cara que estuda que se prepara ele... ele tem, abre pra ele mais possibilidades, né, desde que ele queira aplicar essas possibilidades, a gente vê um caso outra isolado de professor com mestrado e doutorado e que e que sua prática na sala de aula não condiz com... com o currículo dele também, né, mas na verdade a gente não pode é colocar isso como regra não e [...] nosso aluno só tem a ganhar, sem dúvida. (ENTREVISTADO, MOACYR)

É difícil mensurar isso, é difícil mensurar. Alguma influência tem sim, porque, é... é... Os profissionais da rede são muito capazes, inteligentes e... e... celeiro de quadros[...] Eu vejo que alguma influência essa inteligência coletiva tem sim, agora de que maneira isso melhora a vida do aluno, chega até o aluno, eu não consigo mensurar isso, né!? (ENTREVISTADO, JORGE)

[...] a gente tem pouco contribuição dos mestres e doutores [...] Olha, eu acho assim, primeiro tem uma tendência dos professores que são mestres e doutores, tem uma tendência, a não estarem em sala de aula mais. Então, o professor da educação básica que , quando entra na rede ou quando ele conclui, que ele é doutor, ele pra voltar, ele vem na secretaria quase sempre pra propor um projeto, ele não entende mais que a função dele é ser professor, pegar uma turma de ciclo, é... todos os dias de 7h30min às 11h30min pra botar em prática, é... mais que isso, devolver ao município aquele tempo que ele ficou de licença, porque quando ele já é da rede, né, ele, em geral, ele consegue essa licença pelo tempo todo que ele está na... cursando. Então, assim, é... claro que, né, a gente vê bons profissionais na rede, sem dúvida, sabe, tem, mas a gente, eu acho que a gente ainda não vê de concretamente essa contribuição, né... de verdade, e mais, porque você acaba, né, Caxias tem uma coisa, né, você vê o professor, assim, com aquele

discurso... por exemplo no ciclo, vamos trabalhar com uma perspectiva do texto sem a fragmentação, você entra na sala é outra realidade, né, assim, se a gente for procurar nessa rede bons, é... tem sim boas práticas, né assim [...] assim, não são tantas[...](ENTREVISTADA, PETÚNIA)

[..]o professor entra, agora, hoje em dia, a gente tem uma mudança aí nessa gestão, né, eu acho que permanece... que é o seguinte, antigamente, o professor, o que acontecia, ele entrava no doutorado ou no mestrado, entrava e ia fazer o mestrado dele ou o doutorado, ficava dois anos ou quatro de licença quando ele retornava, depois dele ficar quatro anos de licença, ele ainda tinha mais quatro meses de férias, porque você não acumula férias e licença. Atualmente, essa gestão implantou o seguinte, é uma licença de seis meses, prorrogáveis por mais seis meses mediante a apresentação de um relatório[...] (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

A categoria defendeu a qualificação profissional, com unhas e dentes no passado, conseguimos esse plano de cargos e eu avalio que nós estamos vivendo agora o momento de ameaça, esse plano de cargos, inclusive esses ganhos ligados à formação estão extremamente ameaçados. Estou dizendo isso porque, porque eu estava ontem no conselho de representantes e foi dito lá que está sendo feito um pacote, é... aonde vai ser proposto a retirada de vários itens do pano, como difícil acesso, regências especiais, pra noturnos, esse tipo de coisa, e também essa história da formação, essa formação também tá, tá junto. (ENTREVISTADO, JORGE)

[..]houve uma mudança grande de... uma mudança política durante o governo Alexandre Cardoso (então prefeito da cidade) [...] Começaram, a... a... a... agir até de forma surpreendentemente autoritária [...] eu fui vítima de uma sindicância, por exemplo, baseada em denúncias anônimas, que é uma coisa proibida pelo estatuto (do servidor) . Então... as pessoas começaram a cometer, inclusive, ilegalidades devido ao tensionamento que se deu pela falta de salário. Ou seja, o pessoal não recebia o salário, fazia greve, fazia manifestação, tencionava porque estava pau da vida de tá passando toda aquela necessidade, né, e o pessoal da SME, que eu acredito que veio até com boas intenções e tudo mais, mas acabou se perdendo por tá ali representando um governo que estava sendo rechaçado pela categoria, então eles eram ali representantes de um governo tirano, né, na visão da categoria. (ENTREVISTADO, JORGE).

Caxias tem alguma coisa a ver com o nosso plano de carreira que é muito bom, mas por ser muito bom permite também algumas distorções que você também não tem em outro lugar [...] porque valoriza bastante o profissional, mas por outro lado, pelo número profissional que a gente tem, pelo tamanho da rede que a gente tem e pela queda da arrecadação [...] tem uma outra questão que aí também é ligada ao plano de carreira e as conquistas da categoria que, por um lado é bom, mas por outro é ruim é o 20% de regência pra o professor que tá no ciclo, porque ele ganha 20%, então poxa eles pensam : "ah, eu tenho o direito de estar no ciclo de alfabetização porque eu sou mais antigo na escola", sabe, e a gente fica numa briga, assim, a secretaria de educação com o profissional, com o sindicato porque a gente enquanto gestão a gente tem que pensar é... é... o melhor pro aluno, claro que não prejudicando o professor, mas pensar o melhor pro aluno e às vezes essa questão a gente não consegue lidar com ela de uma maneira tão tranquila, entendeu, porque o professor vai fazer questão de trabalhar na escola X, porque ganha difícil acesso, de trabalhar no ciclo de alfabetização e aí é [...] Vou te dar um exemplo, nós temos, é uma questão de legislação, a legislação diz que o profissional só pode mudar de unidade depois do estágio probatório, mas como tem muitos profissionais que querem mudar de unidade antes e eles procuram o sindicato e o sindicato vem até a secretaria de educação também pleitear e aí a gente tem que ter muito pulso pra dizer

que não, não, não, não, tem que ficar, tem que ficar, porque senão a gente abre exceções [...] (ENTREVISTADA, MARY).

[...] era um desejo muito forte, era o de realizar um grupo de estudos para fazer pesquisa com professores da rede. Formaríamos um grupo de estudo e convidaríamos os professores a se inscreverem de acordo com o tema que ele se interessasse. Começaríamos com poucos professores para inicialmente trabalhar artigos... Isso está no nosso projeto, mas não conseguimos, não tivemos pernas. (ENTREVISTADA, MARGARIDA).

Não. A gente, assim, a gente faz algumas formações, né, com alguns temas, alguns seminários. Hoje a gente tem a sala Paulo Freire, que se responsabiliza por, né... às vezes a gente faz, assim, um ciclo de palestras sobre um determinado tema, esse ano a gente fez sobre avaliação, é... discutimos o... o... a base nacional, né, a gente faz, faz[...] (ENTREVISTADA, PETÚNIA). Já investiu mais, Eu já fui, já trabalhei 10 anos na Secretaria de Educação coordenando a área de geografia, lá gente chamava de implementador, eu queria discutir o currículo com os colegas e nós tínhamos, há uns anos atrás[...] no início da, no início da década nós tínhamos ali uma equipe formada com representantes de todas as disciplinas, nós discutíamos currículo nas escolas, fazíamos eventos, né, e isso foi perdido... o... o... governo e desmontou muita coisa que era legal, né, e que foi desmontada (ENTREVISTADO, JORGE)

Não como nós gostaríamos eu acho que esse investimento teria que ser maior, mas algumas oportunidades são dadas sim e... Um exemplo, a minha pós-graduação foi pela UFRJ nessa parceria entre a Prefeitura de Duque de Caxias e o Governo Federal e a universidade UFRJ em 2012 [...] mas, assim, a gente esperava mais, mais investimentos é preciso demais, é preciso que isso continue, mas a gente consegue ver alguns resultados, só que infelizmente esses resultados é uma minoria que acaba sendo contemplada, que que acontece, porque sempre o número de ofertas de vagas é pequeno, né. (ENTREVISTADO, MOACYR)

O peso tá sendo grande, a gente tem a formação, a gente tem um salário que a gente julga dentro das perspectivas de outros municípios... razoável, digamos assim, mas a... essa... esse peso que não equilibra, né, com as questões estruturais da escola, com as questões... aí são tantas outras[...] devido à dificuldade em compartilhamento e participação com a rede por questões de greve. Em 2016 tivemos muita dificuldade, nós da secretaria, de diálogo com a rede. Tivemos problemas políticos de salários, inúmeros problemas que desestabilizou a rede, essa é a palavra. A impressão que temos é que em 2016 mergulhamos num buraco negro e estamos o tempo todo tentando sair dele. (ENTREVISTADA, MARGARIDA).

Anexo 2 - Categoria Gestão de Rede/Escola

[...] o nosso plano municipal ele tem uma característica: ele é mais avançado do que o plano nacional. Isso é uma coisa boa? É, mas por um outro lado, também acaba sendo uma coisa ruim. Porque é um plano, em alguns pontos inexequível, sabe, e aí depois da atualização a coisa ficou pior, porque, porque o... o plano, ele é um plano pra 10 anos[...] se você for olhar pro plano, se alguém foi estudar o plano eu olhar pra o município, vai dizer: "esse plano não tá sendo cumprido", mas aí tem esse histórico, por que

que não tá sendo cumprido? [...] então, a gente percebe, assim, pra a gente não há nada no plano que seja, que a gente tenha divergência a questão é a questão temporal [...] Não, não vai fazer. Entendeu? [...] o município não tem não tem fôlego, e cada vez menos... (ENTREVISTADA, DÁLIA).

Há dez anos, se você me perguntasse assim: você acha que vai ter eleições pra diretores em Caxias, eu: não! Nunca, porque as... as relações são todas por uma questão mais autoritária e aí quando a gente veio e fez uma coisa as pessoas não vão poder negar, assim[...] a gente precisa é, dentro desse processo, ir aperfeiçoando ele, entendeu, eu acho que é o processo que nós estamos e as pessoas ainda, algumas já avançaram bastante, né, agora, tem escola, por exemplo, que tá vivendo a eleição até hoje, sabe, assim, era, escolas que já tinham problemas e aí as eleições só acirraram o problema, entendeu, e até hoje elas estão esperando vir a próxima eleição[...] (ENTREVISTADA, DÁLIA)

[...] acho que a rede tá vivendo esse impacto hoje, porque todo mundo tinha a impressão, assim, a não, a hora que a gente fizer a eleição pra diretor resolveu, né, e a gente tem convivido com isso, não se resolveu, então... acho que em alguns casos, acho que até piorou... (ENTREVISTADA, PETÚNIA).
[...] aqui em Caxias a gente sabe que vem de um histórico muito de indicação por vereadores, então o que acontecia, você tinha um grupo de escolas que mudava o prefeito e aí os vereadores que apoiaram aquele prefeito é... é... colocavam naquelas unidades as direções de escola que eles queriam que fosse [...]a ideia era, assim, tinha de tudo, né, tinham pessoas que não eram nem professores quanto mais professores da rede, é, porque era uma questão realmente política muito forte, aquele que ajudou na campanha, então queria ter um cargo por motivo A, B ou C. Essa luta do sindicato, ela vem há muito tempo, mas como eu falei, o secretário ele sempre teve, até porque ele é professor, não é professor da rede, mas o secretário é professor, ele sempre fez essa defesa, ele sempre defendeu isso. Então quando o prefeito convidou ele, ele colocou pro prefeito: "Olha, eu não posso ser secretário de uma... de um município onde não há eleição pra diretores porque eu defendo eleição pra diretores" e aí quando ele me convidou, eu me senti muito representada. (ENTREVISTADA, DÁLIA)

[...] a gente briga por isso há muitos anos, todo ano, inclusive, toda mudança de governo o sindicato apresenta uma... carta, que chama uma carta compromisso pra os prefeitos, né, os candidatos e eles assinam, ou não, e nessa carta compromisso sempre tem eleição pra diretores. (ENTREVISTADA, DÁLIA).

[...] acho que a história de luta do sindicato, ele dá uma força pra isso, mas sinceramente, vendo pelo lado, até porque não é uma luta de hoje, se não tivesse já na cabeça tanto do Alexandre, quanto do Marcos essa defesa, eu acho que não sairia, porque, inclusive, é... o... o... Prefeito mandou pra câmara de vereadores um projeto de lei pra regulamentar a eleição de diretores do município e os vereadores não votaram, se recusaram a votar! Então você vê qual é a intenção dos vereadores, é que não acontecesse e aí, quando fica um período de tempo sem votar na câmara o projeto de lei volta, ele é retirado de pauta completamente. E aí quando o projeto de lei voltou o prefeito fez um decreto, que é a forma de viabilizar, mas não tem como viabilizar por projeto de lei porque os vereadores se recusaram a votar. Então acho que não tivesse uma vontade, é claro que eu não tô desmerecendo todos os anos de luta do sindicato, mas se não tivesse uma vontade do poder público, não ia ser a luta, infelizmente nesse momento, apenas a luta do sindicato que ia fazer isso. Tanto que quando voltou, né, o prefeito poderia ter dito: "Olha, eu mandei pra câmara e a câmara que não quis", mas não, ele tomou pra si e... e... fez o projeto. (ENTREVISTADA, DÁLIA).

A mobilização da categoria. Nós fizemos uma greve fortíssima em 2014 e nela houve uma mudança na... na política da SME, novos personagens foram inseridos. Pessoas com algum contato, pelo menos, com o movimento sindical, movimento, é... da educação, pessoas... que buscaram tá se aproximando daquilo que o movimento sempre cobrou. (ENTREVISTADO, JORGE).

É... muita coisa que a gente tem, em termos de rede de Caxias, surgiu da Escola Londres. Eu posso dizer para você que os grupos de estudo, por exemplo, foram conquista... porque nossos primeiros grupos de estudo aqui eram chamados de TO, que era troca de experiências que nós tínhamos internas, né e que depois nós conquistamos em data base [...] Então, alguns projetos foram sendo construídos, as experiências na Escola Londres que a gente foi conquistando ela para rede Municipal, né, então horários de planejamento, grupo de estudo... (ENTREVISTADA, MARY).

[...] se eu não me engano 2013 ou 2014, o ministério público criou a promotoria de educação, então a promotoria de educação, olha só realmente pra questão da educação, porque[...] não é que não olhassem, estava dentro da infância, então ficava... é, era muita coisa pra uma promotoria só. Com essa desvinculação tem uma promotora que cuida só da educação e nós temos aqui, porque ela fica aqui no... no município de Caxias, mas ela atende Caxias, São João, Belford Roxo, mais um município que voltou mais agora eu não vou me recordar, [...] nós começamos a ter o MP que se voltou mais pra área de educação a chamar muito a responsabilidade a secretaria de educação, né, questão de acompanhamento, então eles foram fazendo vários seminários durante o ano, cada um voltado pra uma temática. Um deles foi voltado pra temática dos conselhos escolares[...] (ENTREVISTADA, DÁLIA).

[...] eles não podiam ser os mesmos diretores, porque uma coisa é o diretor indicado pela secretaria de educação se eles... antigamente, quando chegava uma reclamação que geralmente esse diretor, dependendo da indicação dele, ele tinha o... o... não é convivência, ele tinha o apoio da secretaria de educação, o diretor eleito não [...] mas é uma coisa também que só o processo vai conseguir derrubar, mas uma coisa a gente conseguiu derrubar: o diretor é eleito, se ele fez besteira, ele vai ser exonerado e nós já tivemos, pelo menos, depois da eleição pra diretores, uns cinco diretores exonerados por diversos motivos. [...] (ENTREVISTADA, DÁLIA).

Então, antes do processo de eleição tinha capacitação sempre para os gestores, porque os diretores eram escolhidos pelos políticos e pela Secretaria, então, eles queria de certa forma preparar esses gestores, que eram indicados por eles pra que eles desenvolvessem bem o trabalho, a partir do momento que quem elegeu, tô contando uma coisa muito séria, foi a comunidade, foi o povo, foi à escola, o que que a gente percebeu. A gente nem percebeu o abandono da Secretaria de Educação, tipo assim, foram eles que escolheram, então eles agora que se virem, pode... eu posso tá tendo uma visão equivocada, mas eu entendi dessa, eu compreendi dessa forma e nós nos sentimos muito abandonados pela Secretaria de Educação na época é... tanto que o próprio sindicato formou um grupo no WhatsApp pra troca e pra... pra conseguir, né, ser uma forma de comunicação entre esses gestores, chamado “diretores de Duque de Caxias”. E aí foi o sindicato que começou a oferecer pra os professores reuniões, debates, propostas pra enriquecimento de cada profissional, mas eu... eu, pelo menos, me senti muito abandonado pela Secretaria de Educação na época (ENTREVISTADO, MOACYR).

Acho que a Prova Brasil é um instrumento importante de política pública, eu não concordo com aquele grupo que acha que tem que boicotar Prova Brasil, não concordo com isso, sabe. Eu acho que tem erros, claro, a gente não pode esperar que um governo burguês, né, faça tudo bonitinho que nem a gente quer, mas também jogar essa iniciativa no lixo, eu não concordo. Então, é um referencial e a gente tem que tentar tá atuando em cima disso, e é, inclusive, um dos elementos que a gente botou na campanha da nossa campanha (para direção da escola) foi a melhoria do IDEB, né, então nós temos sim que atuar nesse sentido de melhorar o IDEB sim, não de maneira marqueteira, não estou querendo, assim, fazer marketing, mas é o pô, é uma coisa de gente ter um instrumento real de avaliação do nosso trabalho, entendeu? Se nós estamos entre as mil piores escolas do Brasil, eu não posso aceitar que eu passe dois anos à frente dessa escola e não melhore esse índice, eu não aceito isso, não consigo aceitar. Então até o final da nossa gestão nós vamos perseguir essa meta de melhorar o IDEB (ENTREVISTADO, JORGE).

[...] mas eu acho que o IDEB é só um indicador, é só uma das amostragens do que tá dando certo, do que não tá dando certo. É... a nossa escola, no último IDEB foi considerada a melhor escola do terceiro distrito, na nota do IDEB e a terceira melhor de Duque de Caxias todo, mas o IDEB não mostra o chão da escola e a realidade da escola, né, mas acaba sendo apenas um indicativo. A gente fica feliz com o resultado, mas a gente fica muito mais feliz com o que acontece aqui e com que a gente realmente consegue fazer com essas crianças, entendeu? (ENTREVISTADO, MOACYR).

Nós não nos negamos a sermos avaliados. Avaliação é cotidiana, a avaliação ela é fundamental como um diagnóstico, né, pra nossa prática, mas esses sistemas educacionais que avaliam um todo do Oiapoque ao Chuí, sem considerar as especificidades, sem considerar essa própria escola e nem as pessoas que estão dentro dessa escola, nós não acreditamos nesse modelo. Então nós construímos diversos documentos, todos eles são encaminhados tanto às secretarias municipais quanto às estaduais e nós não participamos de nenhuma avaliação externa, né, porque o grupo não acredita nesse modelo[...] (ENTREVISTADA, MARY).

[...] a gente não tá perseguindo o IDEB, a gente tá preocupado com aprendizagem das crianças porque se as crianças estão aprendendo, elas tem até um desejo maior de ficar na escola e isso, com isso você já combate à evasão. Se elas estão aprendendo, você não tem distorção, então é uma coisa ligada outra. Então nosso investimento ele foi no ensino, em melhores maneiras do professor ensinar, as melhores maneiras de lidar com a criança, observar o que que essa criança precisa, que que ela não precisa, né, e assim por diante, então a nossa preocupação dessas... não foi a questão. E eu acho que melhorar o IDEB ela é consequência dessa preocupação com a aprendizagem [...] (ENTREVISTADA, DÁLIA)

A gente não fez, nem a gente entende o projeto Conseguir, nessa gestão, como um projeto de preparação pra a... a... a Prova Brasil ou então não incentivamos nenhum projeto pra é... é... melhoria do... do... resultado das crianças na Provinha Brasil, [...] porque não é isso que a gente tá perseguindo, né, não é? a gente não quer fazer simulados, pra que as crianças aprendam a preencher daquela maneira, não, a gente quer que as crianças saibam ler escrever, Se ela souber em ler e escrever elas vão se sair bem nas provas. Então quando a gente fez a olimpíada de matemática e língua portuguesa, na verdade foi isso, foi tentado motivar com que os alunos estudassem mais, mas estudassem mais pra que? Pras provas, não, que eles só estudassem mais[...] (ENTREVISTADA, DÁLIA).

Ele é voltado para matemática e língua portuguesa, do quinto ano e nono ano, a ideia é basicamente o IDEB[...] Na época ele iniciou assim, onde temos problemas? Na matemática e língua portuguesa nos descritores e destratores. Analisamos o que não conseguíamos alcançar, foi um trabalho fantástico! (ENTREVISTADA, MARGARIDA)

Coordenadoria do Ensino Fundamental elaborou um material que chama Projeto Conseguir, que era um material, justamente assim, com questões semelhantes à prova Brasil, pra se trabalhar com os alunos de 5º e 9º ano que iriam fazer a prova; pra eles irem se familiarizando, pra eles conhecerem o tipo de questão... Mas você sabe, a gente tem uma rede que é...(procurando a palavra) tem muita resistência a essas avaliações [...] aí a gente teve esses dois projetos sim, que eram... um livro mesmo que a gente fez pra trabalhar com... pros alunos trabalharem, né, conhecendo as questões... aí já vira também com tudo... Como marcar... Exatamente, o tipo de coisa muito objetiva [...] (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

[...] é muito polêmica e que, às vezes nessa polêmica acaba que o aluno, né... não... a gente tem uma escola, né, a Escola Londres, que não faz... não faz nenhuma avaliação. E... isso, eu acho que é tão complexo, entendeu, quando cê vai pensando, né, no sistema... como que o sistema vai avaliar isso de alguma forma... eu acho que quando a gente, se a gente desse conta da aprendizagem das crianças, a gente não ia precisar de um sistema pra avaliar, gasta-se rios de dinheiro pra fazer essa avaliação. Essa Província Brasil, então, é uma polêmica sem fim, mas o fato é que se a gente tivesse bem, a gente não ia precisar, né, de uma avaliação externa. Se a gente também, por outro lado, né, pensa: bom não, não é... se você pensar assim, por exemplo, o PNAIC, essa política vem de onde? Vem da avaliação, né, mais o ano... [o resultado da avaliação que inspira esses projetos] que inspira esses projetos, mas o ano de escolaridade tem a ver com o resultado da Prova Brasil, né, então, assim, é complicado... (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

[...]você entra na sala é outra realidade, né, assim, se a gente for procurar nessa rede bons, é... tem sim boas práticas, né assim, boas práticas no sentido de que estão de acordo com o arcabouço teórico e tal, assim, não são tantas, vide aí, né a... a... o IDEB (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

[...] eu acho que melhorar o IDEB ela é consequência dessa preocupação com a aprendizagem, tá, então o que nós fizemos, assim, pra atacar isso mais pontualmente foi esse projeto de apoio, mas por quê? Porque ele é um projeto que ele pensa a aprendizagem, é... pensando aprendizagem daquela criança agente tá dando subsídios pra ir diminuindo essas outras questões[...]eu acho que tem essa característica, assim, da gente tá preocupada com a aprendizagem do aluno. Assim, algo que é real, que é fato, né, tem uma avaliação nacional, é isso que inspira... E se você for olhar, né, por exemplo, esse ano mesmo o IDEB de 2015 a gente tem algumas escolas, né, que melhoraram muito o IDEB e aí você vai olhar, sabe, isso tem a ver com o trabalho consistente da escola, um trabalho que se diferencia que, sabe, tá pensando numa outra perspectiva, porque num... num vai chegar lá, não vai pegar aquela prova... e o tipo de questão, a objetividade da questão é... é preciso que eles possam entender (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

Ó, nós temos, nós fizemos um projeto que é... Um projeto de apoio à aprendizagem. É um projeto até da... da nossa diretora de departamento aqui, da Petúnia, que hoje tá em 22 escolas da rede. O que é isso, são alunos com distorção série idade que não são público-alvo da Educação Especial, mas a gente sabe que tem alguma coisa, tem uma... uma dislexia, tem uma é... é hiperatividade uma coisa que impossibilita que ele consiga aprender, né, dentro daquele espaço de sala de aula com tantos alunos e com o atendimento do professor (ENTREVISTADA, DÁLIA).

A gente abriu pra todo o fundamental, mas é... a gente quase não tem professor que, do segundo segmento. Hoje a gente atendeu a 22 escolas, aproximadamente 450 crianças, que tem toda uma documentação, e sempre nessa perspectiva, a gente ia às escolas, o projeto tinha uma possibilidade de, uma parte, assim, que era de fundamento do projeto, mas uma parte que as escolas adaptavam, com relação ao horário, com relação, é... ao critério pras crianças entrarem, então a gente recomendou, assim, prioridade para as crianças que tem a maior distorção (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

A Secretaria de Educação, ela... Teria uma política voltada para educação de jovens e adultos, né, a correção de fluxo, passa muito pelos jovens e adultos. No caso da nossa escola, nós colocamos os adolescentes com mais de 15 anos à noite. Nós tivemos que, fazer... Tomar essa atitude por questão de falta de vaga, né, porque muita demanda, devido à crise, muitos alunos saindo da rede particular pra pública e nós tivemos aí uma enxurrada de matrículas e fomos obrigados a colocar todos os alunos mais 15 anos à noite. Isso, numa área violenta como a nossa, é preocupante, né, os pais, alguns não viram com bons olhos[...] Então nós tivemos que tomar essa atitude independente disso, por também não termos tido condições para operar um projeto específico pra essa EJA vespertina, né. A gente não conseguiu o atendimento pedagógico aos docentes do turno da tarde, que eles precisavam ter pra poder lidar com esse público um pouco diferenciado (ENTREVISTADO, JORGE).

[...] é preciso pensar esse avanço, sair desses muros da escola, trazer pro aluno algo prazeroso. Pensando nisso, a gente tem sempre feito os projetos pra envolver esse aluno e pra tornar esse ambiente, um ambiente rico e prazeroso pra ele. Essa semana, por exemplo, foi a comilança do projeto “O amor está no ar”, é... desenvolvido pelas professoras de português, professora Rosa e pela professora de artes Tulipa. Foi um projeto riquíssimo, porque o aluno tinha que pensar em algo que realmente o inspirava, tanto na vida, quanto na sala e aí a gente conheceu a história desse cara, o aluno virou o autor dessa situação, da história e foi muito bacana porque através das Artes eles puderam mostrar em quadros, em esculturas em poemas, em músicas, o que realmente os move. Então, assim, são esses projetos... que a comilança foi na quadra, com todo mundo pra família toda é que a gente percebe, assim, que o aluno estar na escola é prazeroso, então a evasão é combatida aí, é combatida com esses projetos. Então, isso tem surgido um efeito muito grande, resultado disso [...] (ENTREVISTADO, MOACYR).

[...] não fugimos da avaliação, tanto que esse projeto que nós estamos construindo com a UFF, ele considera desde a auto avaliação, né, que são os próprios educandos também como participantes dessa avaliação, o corpo docente, os pais, o conselho escolar, ou seja, todos os agentes, as pessoas... os sujeitos que estão envolvidos nessa avaliação. Então, ela não é isolada, ela não é pensada por alguém externo, que nunca ouviu falar da Escola Londres, que tá pensando uma avaliação pra quantificar aquilo que a gente sabe ou não, como seu conhecimento pudesse ser quantificado dessa maneira, né!?![...]

Bom, uma, uma das, é... esse projeto, por exemplo, da sala de solicitação [...]a sala de solicitação a aprendizagem é o PADA. O PADA, ele é anterior, é um projeto anterior à sala de solicitação. O PADA é um projeto de acompanhamento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Ele acontece, é... nos suportes que a gente tem também, por exemplo, que nós tínhamos na sala de informática em que o professor ele dividia a turma em grupos e dentre essa divisão era pensada pedagogicamente sobre é... o grupos de alunos de atendimento que os alunos, que os professores poderiam fazer (ENTREVISTADA, MARY).

[...] a secretaria de educação só começou a olhar pra aquela escola quando a escola começou a se destacar nas avaliações e a escola começou a se destacar não porque fazia um trabalho voltado pra avaliação, porque fazer um trabalho voltado pra aprendizagem e os alunos, um ia ajudando o outro e assim por diante, né[...] ENTREVISTADA, DÁLIA).

Anexo 4 - Categoria Infraestrutura

[...] cresceu mais ainda e aí o governo na época tomou uma política de que qualquer puxadinho podia virar escola, mas isso não foi só em Caxias também, isso é uma realidade de outros municípios, né, de outros lugares do Brasil, inclusive. (ENTREVISTADA, DÁLIA).

[...] então a infraestrutura é um problema que afeta a qualidade, porque não adianta ter o melhor profissional se você não tem aquelas condições básicas, você não tem um... um... E aí infraestrutura nesse sentido também de material, se não tem uma folha de papel, você não tem, né, e mesmo o município tentando dar as condições mínimas a conta não fecha, entendeu. Então os maiores problemas nós tínhamos aqui, e ainda temos, é essa questão da infraestrutura, tanto de... de... da questão física quanto material, nós temos uma questão também pedagógica, porque... porque nós tínhamos uma... uma pretensão de realizar uma reestruturação curricular[...] (ENTREVISTADA, DÁLIA).

[...] a gente tem aí é... falta de condições de trabalho, do mais básico que é um papel higiênico até a questão que nós temos vivido nos últimos meses que é a falta do salário, o atraso no salário, não só dos professores, né, mas de todas as pessoas que trabalham na escola, desde o porteiro merendeiro. Então, a gente tem vivido um... um... um período de extrema escassez de material, de pessoal e isso tem, ao longo do tempo tem se agravado e aí você conseguir trabalhar com... você não contém o básico, né, a gente fica... realmente a gente fica com... tendo, assim, que parar por várias, aquilo que precisaria, na verdade tá investindo pedagógico, no trabalho com aluno, no investimento com aluno, às vezes a gente tem que conservar as nossas forças, as nossas energias pra demanda de busca de outros suportes que nós não teríamos essa necessidade, deveria ser um base quando a gente tá... tá... tá gastando, tá investindo (ENTREVISTADA, MARY).

[...] vejo mais a SME apagando incêndio o tempo todo que nem a gente lá na escola, fazendo de tudo pra escola poder funcionar... poder ter merenda, poder ter luz, poder ter água, né, a gente tem que ficar ali o tempo todo controlando todas as situações. (ENTREVISTADO, JORGE).

[...] hoje se você for pensar tem aí o PDDE, sabe, se tem o... o... esse programa de... Mais Educação, assim, acho que a gente tem muitos recursos, sabe, pra melhorar a educação na escola. Agora, fazer essa gestão não é fácil, não é fácil. a gente, por exemplo, PDDE a gente tem escolas que não gastam o dinheiro, que o dinheiro volta, entendeu... sabe, então... se você não gasta... exatamente, se você não gasta, né, quando você vai receber... então essa gestão, eu acho que é uma dificuldade[...] (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

Anexo 5 - Categoria Financiamento

[...] nós recebemos o PDDE, é uma verba Federal pra pequenos reparos e manutenção [...]agora do Novo Mais Educação, era o Mais Educação, agora Novo Mais Educação aonde se contrata professores para fazer um reforço e atividades diversificadas para os alunos ampliando a carga horária deles na escola. Todas essas três pernas são de origens Federais, nenhuma verba de origem municipal [...] A prefeitura é responsável pelos uniformes, alimentação, material escolar, material também para secretaria e para o administrativo, paga luz, telefone, internet, água, mas não existe nenhuma verba específica ... (ENTREVISTADO, MOACYR).

[...] capina agora tão querendo empurrar isso pra escola, certo, a atual gestão tá dizendo que a gente tem que usar a verba do PDDE, uma verba federal, pra pagar capina em colégios como o meu. A maioria das escolas não tem área pra ser capinada, mas no caso do meu, da minha escola, que é uma escola muito grande, uma área externa muito grande isso encarece ainda mais o custo mensal da escola. Por exemplo, o que o pessoal tá cobrando é R\$700 reais por cada capina. R\$700 a cada dois meses[...] (ENTREVISTADO, JORGE).

[...]foi projeto da FAPERJ, parceria com a FAPERJ e as festas que nós temos, nós fazemos uma festa anual aqui, que parte desse investimento é pra festa das crianças, aonde nós vamos para um sítio, nós alugamos uns brinquedos, as crianças têm em dia diferente no... e parte também em estrutura da escola, né, é... lâmpada, maçaneta... fazemos, fazemos leilões... a escola tem que se mobilizar e aí as pessoas, quem é da família, conhecidos, trazem objetos, materiais, móveis que não querem ir aí a gente faz um leilão, porque ajuda também a comunidade. A comunidade também tem essa referência na escola, essa parceria na escola e acabamos também arrecadando algum dinheiro, investimento que a gente precisa fazer aqui, entendeu? [...] (ENTREVISTADA, MARY)

Existe a nossa caixinha [risos], meu bem, nada! Nem um tostão, tudo que nós fizemos aqui... só fomento externo, isso com bolsa que a gente conseguiu e parceria de algumas... FAPERJ, MCTI, a gente conseguiu um dinheirinho[...] A gente teve várias outras parcerias, de outros colegas que vieram ajudar, assim, não nos deram dinheiro, não! [...] esse dinheiro é um dinheiro de pesquisa, então eles (os parceiros) tem que prestar conta do que eles participaram ajudando o município com pesquisa, entendeu? Então funciona desta forma, assim como também o museu ciência e vida, como todos os outros parceiros, fizeram da mesma forma[...] (ENTREVISTADA, MARGARIDA).

[...]é uma... uma tristeza a gente vê que o setor da educação viver sempre na base do...do...do trabalho voluntário, né, do sentimento; a gente não... a gente acaba fazendo[...] mas é triste, é triste a gente não ser valorizado profissionalmente por isso[...] (ENTREVISTADA, JORGE).

Anexo 6 - Categoria Medidas Externas à Escola

Ó, hoje a gente poderia citar uma lista, né, mas eu acho que é... o maior empenho entre os nossos governos de ouvir mais essa escola. Essa escola da periferia, essa escola da Baixada, essa escola que tá vivendo em áreas altamente violentas, que está hoje, as escolas hoje, o Rio de Janeiro hoje, nós

estamos vivendo em espaços onde estamos aprisionados [...]?
(ENTREVISTADA, MARY).

“muitas vezes nós nos vemos isolados, sozinhos mesmo, né, e isso que não só, não é uma situação só da Escola Londres, é uma situação da Baixada Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro, né?” (ENTREVISTADA, MARY).

[...] pais, alunos, professores, a galera [...] tem a escola como uma referência. O bairro hoje... nosso bairro ele é muito humilde, né, então ele não tem uma praça, ele não tem nada e eles veem na escola a única fonte mesmo de cultura, de lazer, de lazer, que às vezes a gente até briga muito, mas a escola não tem que ser lazer. A escola é, também lazer. Então, eu acho que é a participação de todos esses elementos é que torna a nossa escola um diferencial. (ENTREVISTADO, MOACYR).

[...] cobrar dos nossos governos e aí isso a Escola Londres também tem feito com muita propriedade, nos espaços dos governos, políticas de saúde, de segurança, de lazer, né, porque quando tentaram também tirar a educação física a gente foi para a luta também. Porque o esporte, a educação física, a arte, o lazer é fundamental pra formação humana e no bairro... a única referência pública que nós temos atualmente é a escola. Nós temos um PS que funciona o PSF que funciona precariamente, mas também é fruto da luta dessa escola, porque esse PSF nasceu da luta dessa escola, de um Fórum da Infância e da Adolescência que nós fizemos aqui internamente (ENTREVISTADA, MARY).

Acho que falta investimento em outros setores, mas que completam a educação, por exemplo, a gente aqui tem muitos casos de alunos que precisam, a... de um psicólogo, de um psicopedagogo, de fonoaudiólogo. Então, esses serviços, toda vez que a gente esbarra, a... nas dificuldades de aprendizagem a escola dá conta, a escola busca dar conta, na maioria dos casos, mas quando ela esbarra em questões que independe do nosso profissional de educação aí a coisa trava, porque como é que você vê que o aluno tem problema de fono, você faz, a gente faz encaminhamento pra um tratamento de fono e é marcada uma consulta pra daqui há 8 meses... (ENTREVISTADO, MOACYR).

Então, a gente percebe que a gente caminha muito só, com os recursos que nós temos dentro da área de educação, mas a educação não é algo, a... isolado, ela precisa de outros setores pra desenvolver o ser humano plenamente. Então, a gente precisa de psicólogo, do neuro... e aí quando você faz esses encaminhamentos, você vê que ali trava o processo. Quando você encaminha pro conselho tutelar pra poder fazer uma intervenção maior em relação à família, quando a escola já esgotou seus recursos, você vê que a coisa não funciona, não anda. Então eu acho que em Duque de Caxias, primeiro precisa-se construir essa parceria mais forte, que realmente isso dê um retorno pras escolas, a... precisa se pensar na... nos materiais, que são importantes, materiais escolares pro aluno, pro professor também desenvolver um bom trabalho e que às vezes são insuficientes, na maioria das vezes são insuficientes, entendeu? (ENTREVISTADO, MOACYR).

Anexo 7 - Categoria Ações em prol da diversidade

[...]nós conseguimos aqui muitas formações que estão discriminadas no portal. Em 2014, como começamos em julho, tivemos apenas duas

formações. De julho até agosto criamos, lemos e escrevemos a intenção da pesquisa identitária a nesses dois projetos iniciais que ficaram muito bacanas [...] (ENTREVISTADA, MARGARIDA).

[...] questão de gênero também, eu acho importante e é algo que a gente ainda não conseguiu mexer, eu acho importante e aí entra a questão da sexualidade, né, junto. A questão da... da... das etnias eu também acho importante a gente tá desenvolvendo, é algo que a gente precisa dentro de Caxias e as desigualdades sociais, né [...]Então, eu acho que é, esse o maior entrave, a questão das desigualdades sociais, da etnia e a Sexualidade também (ENTREVISTADO, MOACYR).

E aí depois todas as outras questões... desigualdade social, as questões étnicas, mas isso não... acho que isso acontece, né, isso vai acontecendo de uma forma, não sei, acho que dá pra acontecer. É diferente, por exemplo... da questão do analfabetismo, né... que é uma coisa que intriga, que mexe com a gente, né, assim, o que acontece (ENTREVISTADA, PETÚNIA).

Então... eu acho que... não é uma utopia, acho que seria um primeiro caminho na escola pra gente começar trabalhar esses valores com os meninos. Então, o projeto ele tem vários outros braços [...] né, questões de etnia, a desigual... tudo isso aqui desencadeia nisso aqui. Cê perguntou qual deles, ó, desigualdade regionais, educação inclusiva. Se você pega ... a violência, você acaba falando disso aqui tudo ó: sexualidade, gênero, raça, desigualdade social, ó, a violência tá no meio, né, desigualdade religiosa [...] (ENTREVISTADA, MARGARIDA).

[...] a questão de gênero, nós também temos, tivemos temos grupos de estudos aqui sobre a questão de gênero é... a violência, não tem como a gente fugir hoje disso, a educação inclusiva, porque nós temos alunos incluídos em praticamente todas as turmas da Barra Branco, nós temos alunos incluídos, então também isso faz parte das nossas, da nossa demanda na escola (ENTREVISTADA, MARY).

Então assim, internamente a Escola Londres tem uma organização e que ela consegue atender, é... essas crianças, a demanda dessas crianças, pelo projeto ou também pela sala de solicitação... de recursos que atende as crianças com dificuldades de aprendizado... com as crianças especiais, porque a Escola Londres hoje também é uma escola muito procurada pela Educação Especial, pela... devido a sala de recursos e também devido ao acolhimento que a escola tem, um investimento na educação... então assim, e nós temos também a classe especial de horário reduzido. Então, esse... essa... essa... essa formatação que a escola tem de trabalho, ela acaba, é, atraindo também a educação especial, no investimento que a gente também tem na formação desse profissional, né (ENTREVISTADA, MARY).