

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ZENILDA MARIA DE SOUSA PANIAGO

**O plano de desenvolvimento da escola como política educacional para a
melhoria da qualidade de ensino: um estudo em duas unidades escolares do
município de Jataí/GO**

PELOTAS

2014

ZENILDA MARIA DE SOUSA PANIAGO

O plano de desenvolvimento da escola como política educacional para a melhoria da qualidade de ensino: um estudo em duas unidades escolares do município de Jataí/GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

FAE/UFPeL

PELOTAS

2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P192p Paniago, Zenilda Maria de Sousa

O plano de desenvolvimento da escola como política educacional para a melhoria da qualidade de ensino : um estudo em duas unidades escolares do município de Jataí/GO / Zenilda Maria de Sousa Paniago ; Maria Cecilia Lorea Leite, orientadora. — Pelotas, 2014.

171 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Políticas educacionais. 2. Qualidade do ensino. 3. PDE escola. 4. Ensino fundamental. I. Leite, Maria Cecilia Lorea, orient. II. Título.

CDD : 370.1

Dedico este trabalho aos meus pais que me ensinaram os valores éticos; aos meus irmãos; ao meu esposo; aos meus filhos, Marcela e Mateus, para que possam valorizar seus estudos sabendo de sua importância para a vida em sociedade.

À minha orientadora, professora Maria Cecília Lorea Leite, pelo seu exemplo de ética e parceria no desenvolvimento deste trabalho.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me capacitado todos os dias.

À minha orientadora, professora doutora Maria Cecilia Lorea Leite, por ter acreditado no potencial da pesquisa, pela parceria e observações contundentes, pelo apoio e auxílio em questões importantes para a realização deste trabalho. Professora, a você, minhas reais manifestações de respeito e carinho. Só cheguei aqui porque você confiou em mim.

Às professoras Maria de Fátima Cossio e Laís Leni Silva de Oliveira pela leitura criteriosa e contribuições para melhoria do trabalho no momento da qualificação. À banca examinadora desta dissertação, professores, Maria de Fátima Cossio e Renato Dias Duro pelos valiosos apontamentos e questionamentos que contribuíram com minha formação acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação de Jataí, na pessoa do Secretário Rodrigo Franco de Carvalho, pelo apoio à pesquisa e um agradecimento especial aos profissionais das escolas pelas contribuições - sem seus depoimentos não teria chegado até aqui. Meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos meus familiares, em especial minha irmã Zilda, que foi presença constante ao longo dessa trajetória.

Ao meu esposo Euter e filhos, Marcela e Mateus, pelo apoio e paciência nos momentos de conflitos acadêmicos, e pelos afagos recebidos quando tudo parecia desabar.

Às amigas e ex-professoras de graduação e especialização Márcia Santos Anjo dos Reis e Renata Machado de Assis pela paciência para ouvir minhas angústias. Aos amigos Miriam, Fabiane, Edmar, Michaela, e aos primos Maurício e Arthur pelas suas contribuições com leituras, correções e sugestões.

Às amigas Ana, Tânia, Fátima e Thaís por terem sido meu porto seguro durante o tempo que morei em Pelotas.

Agradeço aos professores, às secretárias do Programa de Pós-Graduação, ao grupo de pesquisa e aos colegas do programa de pós-graduação. Em especial,

aos amigos Everton, Nailê pelas leituras e contribuições, Simone, Afra e Alessandra pelo apoio incondicional, sempre me trazendo palavras de incentivo.

Agradeço a cada amigo que emanou boas vibrações e que me ajudou a seguir nessa caminhada. Tenho a certeza de que nunca estive sozinha. Obrigada pelo carinho absoluto de todos vocês que se fizeram presentes nessa jornada.

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

Resumo

PANIAGO, Zenilda Maria de Sousa. **O Plano de Desenvolvimento da Escola como Política Educacional para a melhoria da qualidade de Ensino**: um estudo em duas unidades escolares do Município de Jataí-GO. 2014. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

O presente estudo vincula-se à Linha de Pesquisa: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, concentrando-se na busca do entendimento de como as Políticas Educacionais da Educação Básica têm modificado o modo de gestão e suas implicações sobre as práticas pedagógicas e desempenho dos estudantes. Para esta análise, considerou-se como recorte temporal o período de 2005 a 2011. Tem-se como objeto de investigação o Programa Governamental denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) idealizado como política pública para promover a melhoria da qualidade de ensino. O PDE Escola é o principal projeto do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) financiado pelo Banco Mundial em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma ferramenta a ser utilizada para a gestão da escola democrática, em busca de reorganizar o espaço escolar, visando alterar seus procedimentos e estabelecer uma cultura gerencial no ambiente e no trabalho docente. A pesquisa objetivou analisar possíveis impactos da política do Plano de Desenvolvimento da Escola em duas unidades escolares da rede municipal de Jataí/Goiás, no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes. Para tanto, estudou-se o contexto das reformas educacionais no Brasil, e em particular sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). A investigação insere-se na abordagem qualitativa da pesquisa e, como instrumento de coleta de dados optou-se pela revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa de campo, mediante a realização de entrevistas com profissionais da rede pública de ensino, diretores, coordenadores e professores responsáveis pela elaboração e consolidação de ações voltadas ao processo ensino e aprendizagem. A análise dos dados foi feita com base na análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que as ações desenvolvidas a partir do PDE Escola são projetos emergenciais para correção de fluxo com vista à melhoria do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) fundamentados nos princípios do Estado Regulador e Avaliador, para o qual qualidade é sinônimo de permanência dos estudantes no espaço escolar e alta performance nas avaliações. Apesar das ações do PDE Escola terem como foco a aprendizagem dos alunos, a análise dos dados desta investigação não permite afirmar que o desempenho dos estudantes tenha melhorado a partir das ações desenvolvidas. Ademais, segundo diretores, coordenadores e professores o PDE Escola possibilitou a melhoria da organização do trabalho escolar, com a aquisição de materiais pedagógicos, e ainda, proporcionou o diálogo da comunidade na dinâmica da escola.

Palavras-chave: políticas educacionais; qualidade do ensino; PDE escola; ensino fundamental.

Abstract

PANIAGO, Zenilda Maria de Sousa. **The Development Plan from the School as Educational Politics to the improvement of the quality from the Teaching: a study in two academic unities from the city of Jataí – GO.** 2014. 166f. Dissertation (Educational Master). Educational Post Graduation Program, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2014.

The study present attaches to the Research Line: Curriculum, Professionalization and Teaching Work from the Post Graduation Program in Education from the Federal University of Pelotas/RS, concentrating on the understanding of how the Educational Politics from the Basic Education has modified the management form and their implications about the pedagogical practices and students' performances. To this analysis, it has been considerate how the time frame from the period from 2005 to 2011. It has as investigation aim the Government Program called Academic Development Plan (School PDE) it is idealized like public politic to promote the improvement from the teaching quality. The School PDE is the main project from the Fund Program of Strengthening School (FUNDESCOLA) funded by the World Bank in partnership with the Educational Ministry (MEC). It treats of one tool to be used to the management from the democratic school, to search to rearrange the school space, directing to change its procedures and to establish a managerial culture in the environment and in the teaching work. The research aimed to analyze possible impacts from the politics of the Academic Development Plan on two academic unities from the municipal network from Jataí/Goiás, in what it refers to the pedagogical practices and to the students' performances. For both, it has studied the educational reform contexts in Brazil, and in particular about the Academic Development Plan (School PDE). The investigation inserts in the qualitative approach of the research and, as data collection instruments, it chose by the literature review, document analysis, fieldwork, by the achievement of interviews with professionals from the network public teaching, principals, coordinators and responsible teachers for the preparation and consolidation of actions focused to the teaching and learning process. The data analysis has been done based from the contest analysis. The results pointed the developed actions from the School PDE are urgent projects to the flow correction viewing the improvement of the Ideb (Development Index from the Basic Education) grounded in the principles from the Evaluator and Regulator State, to the one which quality is synonym of students' stay in the academic space and high performance in the exams. Although according to principals, coordinators and teachers the School PDE has enable the academic work organization improvement, with the acquisition of pedagogical materials, and still, it provided the community dialogue on the academic dynamic.

Keywords: Educational politics; teaching quality; School PDE; basic education.

Lista de Apêndices

APÊNDICE A -	Termo de Confidencialidade.....	163
APÊNDICE B -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante.....	165
APÊNDICE C -	Questionário.....	167
APÊNDICE D -	Roteiro de entrevista com professores.....	171
APÊNDICE E -	Roteiro de entrevista com gestores e coordenadores.....	172

Lista de Figuras

Figura 1-	Mapa do Sudoeste goiano e localização da cidade de Jataí.....	26
Figura 2	Desempenho da Escola “A” na Prova Brasil.....	143
Figura 3	Desempenho da Escola “B” na Prova Brasil.....	144

Lista de Tabelas

Tabela 1	Demonstrativo do atendimento ao Ensino Fundamental em Jataí.....	28
Tabela 2	Tempo de atuação na área da Educação.....	31
Tabela 3	Modelo de análise de políticas públicas em Lasswell	39
Tabela 4	O bom desempenho dos estudantes no entendimento dos atores da escola.....	76
Tabela 5	Financiamento das ações do PDE– Convênio FUNDESCOLA.....	92
Tabela 6	Critérios de eficácia escolar e requisitos necessários para sua efetivação.....	95
Tabela 7	Resultados e metas do Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	132
Tabela 8	Resultados do Ideb de escolas municipais de Jataí.....	133
Tabela 9	Escala de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa.....	141
Tabela 10	Taxa de aprovação Escola “A” anos iniciais do Ensino Fundamental.....	142
Tabela 11	Taxa de aprovação Escola “B” anos iniciais do Ensino Fundamental.....	142

Lista de Abreviaturas e Siglas

ACE	Análise dos Critérios de Eficácia Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Cemol	Casa Evangélica Monte das Oliveiras
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coned	Congresso Nacional da Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDE	Grupo de Desenvolvimento da Escola
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
Gestar	Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
Geempa	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFG	Instituto Federal de Goiás
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organismos Não Governamentais
PAPE	Projeto de Adequação do Prédio Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas

Peti	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE - Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Projeto de Melhoria da Escola
PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento do Prédio Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP Escola "A"	Projeto Político Pedagógico Escola "A"
PPP Escola "B"	Projeto Político Pedagógico Escola "B"
Praler	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PTA	Plano de Trabalho Anual
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SEC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Educação e Controle do Ministério da Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
TPE	Todos pela Educação
Uex	Unidades Executoras

UFPel	Universidade Federal de Pelotas
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Zaps	Zonas de Atendimento Prioritário

Sumário

Introdução.....	18
1. Metodologia da pesquisa.....	22
1.1 Perfil sociopolítico, econômico e educacional do município de Jataí	26
1.2 Delimitação do campo da pesquisa.....	29
2. Estudos sobre políticas públicas, a reorganização do papel do Estado e seus efeitos para o sistema educacional	37
2.1 Ciclo de políticas: contribuições de Stephen Ball	48
2.2 Expectativas de aprendizagem escolar no contexto das políticas públicas.....	53
3. Reformas educacionais no Brasil: origens do PDE Escola.....	65
3.1 PNE - Plano Nacional de Educação como política de estado	66
3.2 PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação como política de governo	73
3.3 O Ideb como condutor de políticas gerenciais: regulação, avaliação e responsabilização	79
3.4 FUNDESCOLA	88
3.5 PDE Escola - fortalecimento da gestão via participação da comunidade escolar.....	93
4. Reforma educacional local	102
4.1 Fragilidades encontradas no contexto das escolas a partir do levantamento diagnóstico	103
4.2 Ações desenvolvidas para melhoria da qualidade de ensino	106
4.2.1 Plano estratégico da Escola “A”.....	106
4.2.2 Plano estratégico da Escola “B”	111
4.3 Mudanças organizacionais na gestão escolar: a participação como estratégia da reforma.....	114
4.4 Práticas curriculares e mudanças no cotidiano escolar.....	121

4.4.1 Proposta pedagógica de trabalho em agrupamentos produtivos e adaptação da grade curricular.....	122
4.4.2 Trabalho em equipe multidisciplinar.....	129
4.4.3 Melhoria do IDEB.....	131
4.4.4 Expectativas de gestores e professores quanto ao PDE Escola	136
4.4.5 Desempenho dos estudantes na Prova Brasil de 2005 a 2011.....	138
Considerações finais	146
Referências	152
Apêndices	162

Introdução

Este estudo tem como proposta investigar ações públicas educacionais de influência na melhoria da qualidade de ensino, centrando-se no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Mais especificamente, buscou-se pesquisar se o plano de ações promovidas, com base na elaboração do PDE Escola, tem reorganizado as práticas pedagógicas no contexto escolar e, em caso positivo, se, de fato, este tem se refletido no desempenho dos estudantes.

Optou-se pelo estudo desta temática, por perceber sua relevância para o campo de pesquisas educacionais, e na busca de compreender suas reformas no momento em que o capital entra em crise econômica e promove mudanças educacionais orientadas pelo modelo mercadológico.

A propósito, na década de 1990, diversas mudanças sucederam no contexto educacional, impulsionadas por organismos internacionais. O marco histórico principal ocorreu com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, (1990), seguida da Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e, posteriormente, da Cúpula Mundial de Educação Para Todos, em Dakar (2000). Com o advento dessas conferências, nove países assumiram compromissos de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

No contexto brasileiro, os documentos gerados por essas conferências servem de referência às políticas educacionais, consubstanciadas, entre outros, no Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), e em outras diretrizes para a educação do Governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), bem como, em sequência, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e em outros instrumentos legais e organizativos do governo Lula que continuam na pauta da atual gestão (LIBÂNEO, 2013).

As reformas educacionais, advindas a partir da elaboração dos planos educacionais, estão ancoradas em mais empréstimos para a educação básica, apoio

à participação dos pais na vida escolar de seus filhos, autonomia da escola, aumento de matrículas na educação básica e busca de resultados escolares.

Neste cenário, é exaltado o lema do Compromisso “Todos pela Educação”. (TPE)¹ Cabe lembrar que as orientações internacionais são assumidas, no Brasil, pelo Movimento Todos pela Educação, que visa mobilizar a parceria público/privado e organizações sociais, do chamado *terceiro setor*, para atuar junto ao Estado no provimento das políticas públicas. A questão central de sua estratégia é a “[...] corresponsabilidade e a busca pela eficiência, eficácia e efetividade”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011, p. 234).

No contexto de reformas desencadeadas, a partir da década de 1990, surge o PDE Escola, orientado pelo Ministério da Educação (MEC), como ferramenta a ser utilizada para o fortalecimento da autonomia da gestão escolar.

O Programa foi estabelecido em 1998, no âmbito de um programa mais amplo, o Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, objeto de acordo de financiamento firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, destinado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com baixo índice de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Posteriormente, seu campo de atuação foi ampliado para escolas que estivessem com o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb) abaixo da projeção nacional.

O manual prescritivo do PDE Escola orienta para o uso do planejamento estratégico e de mecanismos de monitoramento dos resultados, aproximando-se do modelo de gestão empresarial.

Modelos de gestão empresarial no setor educacional têm sido alvos de críticas por se tratarem de modelos que centralizam as responsabilidades pelo sucesso ou insucesso escolar na equipe gestora, sem contextualizar as particularidades de cada instituição escolar (BALL, 2002; 2005; 2011; HYPOLITO, 2008; 2010; HYPOLITO; VIEIRA e LEITE, 2012).

¹ “[...] em 2006, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau promoveram, com o apoio do Preal, a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. Nesse evento, personalidades e representantes de empresas brasileiras reuniram-se para propor compromissos concretos com vistas a melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final intitulado Compromisso Todos pela Educação” (Shiroma, Garcia, Campos, 2011, pp. 230-231).

A adesão do MEC ao Compromisso Todos pela Educação se consolida na incorporação de suas metas no PDE.

A ênfase desta pesquisa está direcionada às ações públicas locais para o avanço da qualidade do ensino, que vêm ocupando espaço significativo na agenda nacional, com a mediação de organismos internacionais que postulam que países emergentes apresentem metas e ações para elevar os índices de qualidade da educação básica.

Compreender esse redirecionamento, no que se refere aos modos de gestão do setor escolar, e seus efeitos para modificação desse espaço, faz-se necessário para o entendimento de como as novas políticas educacionais têm difundido o discurso do modelo empresarial.

Pretende-se com esta pesquisa, contribuir para o debate sobre a análise de Programas Educacionais Brasileiros da Educação Básica, seus processos de elaboração/consolidação, e possíveis impactos, bem como, verificar de que forma as novas políticas educacionais têm difundido o discurso do modelo empresarial, e seus efeitos, para modificação das práticas pedagógicas.

Tendo-se definido como problema de pesquisa quais os focos principais das ações propostas pelo PDE Escola, e os possíveis impactos, no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes, optou-se por uma abordagem qualitativa de investigação, de acordo com a qual o pesquisador é estimulado a refletir sobre os significados que os sujeitos apresentam em relação a temática a ser estudada.

Segundo Minayo (2003), o pesquisador que se utiliza da abordagem qualitativa, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido,

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 14).

Sendo assim, realizou-se uma pesquisa em duas escolas públicas municipais na cidade de Jataí /GO. A escolha deste *locus* investigativo justifica-se em virtude da pesquisadora trabalhar nesse município, desempenhando a função de profissional do magistério, em escola da rede pública municipal, que atende estudantes do Ensino Fundamental.

Deliberou-se, como objetivo geral deste estudo, analisar possíveis impactos da política do Plano de Desenvolvimento da Escola em duas unidades escolares da rede municipal de Jataí/Goiás, no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- Caracterizar as duas escolas selecionadas para este estudo;
- Identificar os focos principais das ações propostas pelo PDE Escola em cada instituição investigada, particularmente, no que concerne às práticas pedagógicas e à qualidade do ensino;
- Identificar as expectativas dos diretores, coordenadores e professores quanto ao Plano de Desenvolvimento da Escola;
- Analisar os possíveis impactos das ações estratégicas definidas para a melhoria de práticas pedagógicas e da qualidade do ensino;
- Traçar um quadro comparativo, tendo como referência as notas da Prova Brasil, antes e após atuação do PDE Escola, visando identificar possíveis impactos, face ao desempenho dos estudantes.

Esta dissertação está assim estruturada: o primeiro capítulo, denominado metodologia da pesquisa traça o caminho percorrido para o desenvolvimento do trabalho, bem como, o perfil do município e das escolas investigadas. O segundo capítulo trata de Estudos sobre Políticas Públicas, a reorganização do papel do Estado e seus efeitos para o sistema educacional. Destaca-se neste capítulo, também, as expectativas de aprendizagem escolar, no contexto das políticas públicas, proporcionando reflexões teóricas sobre os limitadores das aprendizagens e sua articulação com algumas políticas públicas de intervenção. O terceiro capítulo aborda as Reformas Educacionais no Brasil, como as origens do PDE – Escola, observando o significado de melhoria da qualidade de ensino e sua relação com os demais planos da década da educação. O quarto, e último, capítulo apresenta os resultados da pesquisa, focalizando as mudanças, e os impactos, que a política local proporcionou no espaço escolar, no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes.

1. Metodologia da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características do tipo descritivo analítica. Apresenta-se como fontes para coleta de dados: revisão bibliográfica, análise documental, questionário, entrevistas semi-estruturadas com diretores, coordenadores e professores responsáveis pela elaboração e materialização das ações voltadas ao ensino e aprendizagem do PDE Escola.

A análise será realizada mediante abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994) que examinam a política como constituída por contextos interdependentes. A utilização deste referencial analítico possibilita ao pesquisador a compreensão dos contextos do processo de composição de uma política “[...] desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48).

Quanto à coleta de dados, Gil (2002) indica que a principal vantagem da revisão bibliográfica é permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Para essa etapa de trabalho, destacam-se autores que realizam estudos dos Planos Educacionais, como política, em prol da qualidade da educação. Neste sentido, optou-se por trabalhar concepções trazidas por: Dourado (2005) Saviani (2007), Amaral (1999); Fonseca (2003); Fonseca e Oliveira (2003; 2009); Fonseca, Toschi e Oliveira (2004), entre outros.

Para a compreensão de como as políticas neoliberais enfatizam a responsabilização do sucesso ou fracasso escolar, na perspectiva dos modos de gestão, optou-se por fazer uma revisão bibliográfica sobre a temática do fracasso escolar, da década de 1940 até a década atual, problematizando teorias que o justificam e suas implicações para o quadro atual, centrado em modos de gestão, em especial, no "Gerencialismo Educacional". Autores como Ball (2005), Hypolito, Vieira, Leite (2012), Hypolito (2008; 2010), Newman e Clarke (2010), Lima e Gandin (2012) e Secchi (2009), entre outros, amparam esse eixo investigativo.

Por seu turno, a pesquisa documental foi realizada com a finalidade de esboçar os conceitos de qualidade da educação, responsabilização, modos de

gestão e regulação presentes nos Planos Educacionais da década da Educação: PNE – PDE e PDE – Escola. Nesta etapa de estudo, trabalha-se na perspectiva de compreender o “contexto de influência” (BALL, 1994) em que tais políticas foram instituídas para, posteriormente, significar a realidade, local, na dimensão do geral para o particular.

O questionário e a entrevista semiestruturada tiveram como propósito a aproximação com os sujeitos da pesquisa, na tentativa de compreender como elaboraram/interpretaram, e consolidaram a política local, verificando também os, possíveis, impactos provocados nas práticas pedagógicas e desempenho dos estudantes. Mainardes (2006) explica que de acordo com a teoria de Ball (1994) os impactos podem ser analisados como efeitos, gerais e específicos, de primeira e segunda ordem. Em recente entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball assegura que o contexto de resultados é extensão da prática no qual os efeitos de primeira ordem, segundo suas palavras:

decorrem de tentativas de mudar as ações ou comportamentos de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, e outras formas de aprendizado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Com as perguntas elaboradas para a aplicação do questionário, pretendeu-se traçar o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, destacar o processo de elaboração do PDE Escola, procurando examinar se houve participação efetiva dos profissionais que estão em sala de aula, quais ações foram contempladas no documento e sua efetividade, bem como, as expectativas, quanto à política local, de melhoria da qualidade de ensino, averiguando, assim, como se processa o contexto da produção do texto e do contexto da prática.

Com a realização de entrevistas semiestruturadas, coletou-se depoimentos referentes aos resultados/efeitos da política local, bem como, foram aprofundados ou esclarecidos aspectos que surgiram a partir da leitura e análise dos dados referentes aos questionários. Mainardes (2006) nos auxilia a refletir sobre o contexto dos resultados/efeitos com alguns questionamentos: Qual o impacto da política para os alunos? Quais as mudanças na estrutura e na prática?

Para interpretar o material coletado, aplicou-se a análise de conteúdo que utiliza:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, pois ela expressa as representações sociais de um grupo. Neste estudo, em particular, procura-se entender como esta política local está sendo interpretada e recontextualizada nas escolas investigadas, os possíveis impactos das ações desenvolvidas pelos respectivos atores na organização das práticas pedagógicas e no desempenho dos estudantes.

O pesquisador com enfoque na análise de conteúdo se preocupa em responder várias questões que estão vinculadas às condições contextuais de quem as produz: quem diz o que, a quem, como e com que efeito? “A questão com que efeito, é considerada, por muitos estudiosos, como um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação” (FRANCO, 2008, p. 22).

O exercício desafiador do pesquisador que utiliza análise de conteúdo é o de definir a unidade de análise que se divide em: unidade de registro e unidade de contexto. Enquanto a unidade de registro se refere ao menor recorte do conteúdo, podendo ser uma palavra-chave, tema e personagem, a unidade de contexto é mais complexa e pode se fazer presente numa frase, em um ou mais parágrafos.

A metodologia da análise de conteúdo se organiza em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/Inferência/Interpretação.

A pré-análise corresponde à fase inicial de busca dos elementos necessários para constituir o campo de pesquisa. Nesta etapa de investigação se processa a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses/e ou objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (FRANCO, 2008).

Após a “leitura flutuante” (FRANCO, 2008; BARDIN, 2011) faz-se a constituição do corpus, composto por um conjunto de informações a serem submetidas aos procedimentos analíticos. Como corpus de análise desta pesquisa, identificou-se os Planos Educacionais criados pelo Governo, a partir da instituição da década da Educação, pela Lei 9.394/96, especificamente, o Plano de

Desenvolvimento da Escola e textos produzidos por pesquisadores que analisam as consequências e implicações do gerencialismo, como modelo de gestão escolar.

Franco (2003) afirma que a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo, trata-se de um processo longo, difícil e desafiante. “As primeiras quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais complexa e mais satisfatória” (FRANCO, 2008, p. 52).

As categorias surgem, *a priori*, das concepções teóricas adotadas para a pesquisa, e, portanto, conforme estudos documentais e bibliográficos, referentes à micropolítica PDE Escola, pode-se inferir que ao realizar a análise da Reforma Educacional Local, as categorias estão voltadas às questões de influências internacionais, nas reformas educacionais brasileiras, com a participação do setor privado no setor público.

Essa participação insere, no campo educacional, soluções imediatas para as dificuldades em que se encontra o setor, ou seja, desenvolve estratégias gerenciais que apreendem o espaço escolar como empresa e, como tal, objetiva o treinamento de profissionais para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão ativa, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados.

Após coleta e leitura dos dados, foi organizada uma tabela com subcategorias, unidade de registro e unidade de contexto para, posteriormente, encontrar as categorias de organização das informações. Assim, tem-se para esse estudo as categorias organizativas: participação, currículo, resultados/efeitos, expectativas.

O tratamento dos resultados/inferência/interpretação e etapa final constituíram-se como momentos de aprofundamento teórico na interpretação das categorias, na tentativa de responder à questão inicial, bem como, lançar pontos de reflexão para novas pesquisas.

Considera-se importante explicitar a concepção de política adotada neste trabalho, com base na teorização do sociólogo político britânico Stephen Ball. De acordo com o autor, entende-se política como arena de disputa de significados; política como texto; e política como discurso. A existência de uma não anula a outra, pois, estas estão implícitas. Enquanto na política como texto tem-se o produto de vários acordos, na política como discurso encontra-se não apenas “o que pode ser dito e pensado, mas também quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (BALL, 2011, p. 176).

Após a explicação do arcabouço metodológico passa-se à interlocução do perfil sociopolítico, econômico e educacional do município de Jataí, município *locus* da pesquisa empreendida.

1.1 Perfil sociopolítico, econômico e educacional do município de Jataí

O município de Jataí está localizado na Mesorregião Sul de Goiás, conforme estimativa do IBGE, o município apresentava, em 2013, uma população de 105.403 habitantes. Jataí situa-se no sudoeste de Goiás, a 327 km da capital estadual, Goiânia, 535 km da capital federal, Brasília e a 934 km da cidade de São Paulo.



Figura 1 - Mapa do Sudoeste goiano e localização da cidade de Jataí

Fonte: jatai-goias.blogspot.com

O município é considerado a "capital de grãos" do estado de Goiás, com destaque nacional, sendo considerado, no período de 2003 a 2006, o maior produtor de milho e sorgo do Brasil e maior de soja de Goiás (JATAÍ, 2013).

Foram instaladas, na última década, usinas de álcool na cidade, fazendo da região um dos polos sucroalcooleiro do país. Com a vinda de novos empreendimentos, a cidade passou a ser atrativa para que trabalhadores, migrantes de outras regiões do Brasil, buscassem na cidade espaço para trabalho temporário. Por outro lado, possibilitou o aumento dos problemas sociais advindos do

crescimento populacional como: violência, consumo de drogas, impactos ambientais, dificuldades quanto ao atendimento no campo da saúde e da educação, dentre outros.

O desenvolvimento econômico, portanto, proporciona implicações como as identificadas por pesquisadoras jataienses, ao realizarem estudos sobre o panorama educacional, no contexto de municipalização em Jataí, como o aumento da "[...] demanda de estudantes pelos serviços educacionais, aumentando consideravelmente a procura pelas instituições de ensino, bem como o número de docentes, escolas e salas de aula". (MACÊDO et al., 2009, p. 175). Acrescenta-se, a este ponto, a presença de alunos que chegam à escola na época da colheita, superlotando as salas de aula e, logo que passa este período, voltam para seus estados de origem.

Jataí é uma cidade que tem se destacado pelo potencial turístico. Um exemplo disso é o clube de águas termais, *Thermas Park Jataí*, localizado às margens do Lago Bonsucesso. A temperatura de suas águas chega a 40° e tem atraído turistas da região e de outras localidades do país. Como atrações turísticas conta ainda com os parques ecológicos JK, Diacuí e Samuel Graham, de rios e cachoeiras, além do museu histórico e de arte contemporânea.

A cidade possui duas unidades federais de ensino superior, a Regional Jataí, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e o IFG Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A UFG, Regional Jataí, conta com 24 cursos de graduação, 5 cursos de mestrado recomendados pela Capes e diversos cursos de especialização distribuídos em duas unidades acadêmicas.

O IFG oferece cursos superiores e cursos técnicos integrados, subsequentes e na modalidade PROEJA². O campus oferece ainda o curso de especialização *lato sensu* em Ensino de Ciências e Matemática e o mestrado profissional em Educação para Ciências e Matemática.

O município conta ainda com uma unidade estadual de ensino superior, a UEG - Universidade Estadual de Goiás que oferece, atualmente, dois cursos na modalidade de Tecnologia: Tecnologia de Alimentos e Tecnologia em Logística.

² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos,

Duas faculdades privadas e, também, unidades de universidades virtuais. Possui, ainda, quatro centros profissionalizantes, dentre eles, o Senac e o Senai.

Quanto ao atendimento ao ensino fundamental, conforme os dados apresentados em 2012 pelo IBGE, ele conta com a participação de um total de 611 docentes atuando em 51 escolas, atendendo a 13.748 alunos, conforme ilustra tabela abaixo.

Tabela 1 – Demonstrativo do atendimento ao Ensino Fundamental em Jataí

REDE	ESCOLAS	DOCENTES	MATRICULAS
PRIVADA	13	192	3.124
ESTADUAL	11	155	2.787
FEDERAL	-	-	-
MUNICIPAL	27	264	7.837
TOTAL	51	611	13.748

Fonte: Dados organizados pela autora com referência no IBGE – Censo Educacional 2012

Os dados apresentados mostram que o ensino fundamental em Jataí está concentrado na esfera municipal, seguido pela rede privada e, logo após, pelo sistema estadual de ensino, não havendo nenhum atendimento destinado à esfera federal, confirmando a municipalização do ensino fundamental.

O Conselho Municipal de Educação de Jataí, órgão de consulta e deliberação coletiva, criado com os objetivos de normatizar, orientar, fiscalizar e acompanhar o Sistema Municipal de Ensino, foi instituído pela Lei Municipal nº 1.968, de 11 de novembro de 1997, sendo composto por nove conselheiros representantes dos diversos segmentos organizados da sociedade, vinculados à educação. O conselho possui os departamentos de inspeção escolar, assessoria técnica, secretária executiva, apoio administrativo e secretária geral.

Consta, ainda, no site oficial da Prefeitura Municipal de Jataí a composição estrutural da Secretaria Municipal de Educação que foi modificada conforme Lei nº 2.911, de 27 de fevereiro de 2009, que instituiu a nova estrutura administrativa do Poder Executivo Municipal: divisão administrativa, divisão de ensino, divisão de higiene e alimentação e assessoria executiva³.

Conforme registrado no mesmo site, a *missão* da Secretaria Municipal de Educação “é a de garantir o direito universal do ensino público de qualidade, possibilitando a construção da cidadania plena e a vivência do multiculturalismo”

³ Disponível em: < <http://www.jatai.go.gov.br/>>

(JATAI, 2013)⁴. Tal definição pode sugerir a presença de princípios da gerência pela qualidade total, na qual a missão orienta a ação da instituição, definindo o objetivo a que ela se propõe e demonstrando sua razão de existir.

Estabelecido, de forma sucinta, o perfil sóciopolítico, econômico e educacional do município de Jataí, município *locus* da pesquisa empreendida, passa-se a delinear o caminho traçado e delimitar as escolas a serem estudadas.

1.2 Delimitação do campo da pesquisa

Para delimitação do campo de pesquisa, inicialmente, conversou-se com Secretário e a Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município que se mostraram receptivos ao desenvolvimento da pesquisa. Estes, por sua vez, entraram em contato com as diretoras das escolas que tiveram experiência com a elaboração do PDE Escola.

A partir desta etapa, foram realizadas visitas a cinco unidades escolares e, em conversa informal com diretores, explicou-se a proposta da pesquisa. É importante ressaltar que, no primeiro contato com as diretoras, algumas se referiram ao Mais Educação e ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) como programas que impactaram, na melhoria da qualidade de ensino, descartando o PDE Escola como norteador para a melhoria da qualidade.

Em outras visitas, foi possível verificar que ainda não está bem clara tanto para gestores quanto para professores a diferença entre PPP (Projeto Político Pedagógico); PDE Escola e PDDE. A terminologia ainda causa muita confusão no contexto escolar.

A partir dessa etapa, duas escolas da Rede Municipal de Jataí foram selecionadas, utilizando os seguintes critérios: o nível de ensino; o período de inclusão da escola no Programa FUNDESCOLA; o recebimento de recursos financeiros para desenvolver as ações de melhoria da qualidade de ensino; e a permanência na escola de profissionais que participaram desde o processo de elaboração até a consolidação da política.

Quanto ao critério concernente aos níveis de ensino, optou-se por trabalhar com as instituições que atendem alunos da educação básica. No que se refere ao

⁴ Disponível em: < <http://www.jatai.go.gov.br/>>

segundo critério, quanto ao ano de inclusão das escolas ao Programa FUNDESCOLA, articulou-se, igualmente, a questão das ações financiáveis, e, por fim, o fato da permanência de profissionais que pudessem contribuir com a pesquisa, por conhecerem todas as etapas do programa, ou seja, capacitação, elaboração e consolidação do PDE Escola.

É importante ressaltar que foi realizado um teste piloto do instrumento de pesquisa, com professores da rede, para verificar sua validade e operacionalidade para o foco deste trabalho. Com base neste procedimento, preliminar, algumas informações puderam ser extraídas:

a) A rotatividade dos professores no setor educacional desse município é muito ampla e, portanto, dificulta o acesso às informações, pois, o professor, o coordenador e o diretor que estão lotados na escola pesquisada, na maioria das vezes, não são os mesmos da época da elaboração do PDE Escola. Este fato dificulta o fornecimento de respostas ao pesquisador, tendo em vista que, não raro, estes profissionais nem mesmo sabem do que se trata, uma vez que não estavam naquele local à época de elaboração do documento;

b) O número de professores temporários, em regime de contrato é significativo, sendo que alguns nem mesmo concluíram o curso de Pedagogia;

c) As terminologias das ações do FUNDESCOLA causam muitas dúvidas nos sujeitos da pesquisa, visto que geralmente confundem os documentos PDE, com PDE Escola, com PNE, PPP, PDDE e com outros.

Durante a elaboração do projeto pensou-se em entrevistar diretores, coordenadores e professores, bem como, o coordenador geral do PDE no município, mas, no decorrer do processo de coleta de dados, esbarrou-se nas dificuldades elencadas acima, como, a rotatividade de professores, e até mesmo, do coordenador geral do PDE do município.

Acrescenta-se a essas questões o fato de um mesmo sujeito ocupar vários *grupos* dentro da proposta do PDE Escola (diretores, coordenadores e professores, em número reduzido, se revezam e alternam dentro dos grupos: sistematização; comitê estratégico; coordenador; líderes de objetivos estratégicos, equipe dos planos de ação). Nota-se, portanto, que poucos profissionais que ainda trabalham na escola conhecem e participaram efetivamente desde o surgimento do PDE Escola, de sua implantação e consolidação.

Assim, pode-se verificar, também, que o Programa, em algumas escolas, caiu no vazio de significado, na proporção em que, os profissionais foram transferidos de escola descontinuando as políticas por eles formuladas, perdendo, assim, sua identidade e seu potencial de consolidação.

Compõem o quadro de sujeitos da pesquisa, nove (9) profissionais que responderam ao questionário e, posteriormente, contribuíram com seus depoimentos, durante a entrevista sobre a constituição e consolidação das ações promovidas pelo PDE Escola.

Com base no questionário, foram identificadas as seguintes informações sobre os respondentes: todos do sexo feminino; oito (8) professoras possuem Ensino Superior, sendo sete (7) Pedagogas, uma (1) formada em Letras e (1) uma profissional possui apenas o magistério; quatro (4) com especialização, sendo duas (2) em Administração escolar, uma (1) em Educação Infantil e uma (1) em Linguística aplicada ao Ensino de Língua Materna e Estrangeira – Inglês.

Em relação ao tempo de atuação na área educacional, verificou-se que três (3) tem acima de 15 anos de atuação, o mesmo número corresponde o período entre dez (10) a quinze (15) anos; duas (2) compreendem o tempo de cinco (5) a dez (10) anos e uma (1) corresponde ao tempo de atuação entre três (3) a cinco (5) anos no campo educacional.

Tabela 2 - Tempo de atuação na área da Educação

TEMPO	DOCENTES
menos de 3 anos	-
de 3 a 5 anos	1
de 5 a 10 anos	2
de 10 a 15	3
acima de 15	3

Fonte: Dados elaborados pela autora com base nos questionários

Os sujeitos da pesquisa desempenham suas funções em cargos de direção, coordenação, professoras de sala de aula e professora de apoio. No total, duas (2) diretoras; três (3) coordenadoras, três (3) professoras de 1º ano, duas (2) de 2º ano, uma (1) professora de apoio. Ressalta-se que duas (2) professoras dobram o turno de trabalho, no desempenho da função de coordenadora pedagógica.

Ao serem questionadas sobre qual o motivo de a instituição ter adotado a proposta do PDE-Escola, verificou-se duas (2) respostas que se complementam: 100% das entrevistadas atribuíram a melhoria do Ideb, como motivo para a implantação do PDE Escola. Além desse motivo, 28% do total de ouvintes acrescentaram que o Programa estava sendo constituído para melhorar condições de ensino e aprendizagem da escola.

Diretoras, coordenadoras e professoras afirmaram ter recebido recursos como: computadores com acesso a internet e assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, para a elaboração do documento, bem como, capacitação de diretores, coordenadores ou, na falta de um destes, de algum representante da escola, para estudo dos manuais explicativos do PDE Escola.

Tanto, integrantes da parte administrativa, quanto professoras, asseguraram que, no âmbito escolar, foi proporcionado um momento de reflexão sobre o PDE Escola e foi esclarecido, à comunidade escolar, sobre a importância deste Programa para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Os integrantes ressaltaram a importância destes momentos, como reuniões e encontros coletivos, com a comunidade escolar, na qual diretoras e coordenadoras explicaram a necessidade de, em comum entendimento, elaborarem PDE Escola.

Para caracterizar as escolas, campo empírico da investigação, utilizou-se de informações contidas nos respectivos PPPs, de observações dos ambientes escolares, bem como, de dados coletados junto aos profissionais durante as entrevistas, e em conversas informais, nos dois contextos. As escolas serão chamadas de Escola “A” e Escola “B”.

A construção da Escola “A” foi iniciada no ano de 1987, motivada pelo crescimento do bairro, e a partir da iniciativa de um grupo de moradores que reivindicou sua construção para atender às crianças da localidade, pois, estas tinham que se deslocar para outro bairro, distante, a procura de oportunidades de estudos.

A Escola foi construída em um terreno doado e, em 1988, sob a Lei de Criação e Funcionamento, de nº 1228 de 09 de novembro, a Escola começou a funcionar com o total de 137 alunos. A Escola deu início às atividades escolares com quatro salas de aula, funcionando em dois períodos: matutino e vespertino. Posteriormente, com a criação de mais dois bairros nas proximidades da escola, o

prédio ganhou mais duas novas salas, agora com atendimento em três turnos, funcionando, de 1993 a 2002, com aulas no período noturno.

No ano de 2007, a escola passou por uma reforma, incluindo: pintura em todo o prédio, reforma nos banheiros, instalação de forro nas dependências da cozinha e sala dos professores, pintura do piso da quadra de esportes, colocação de cerâmica em toda a escola, construção de uma sala de leitura e uma sala para secretaria.

A partir de março de 2009, a Escola passou a oferecer à comunidade apenas a Educação Infantil, com salas de Jardim II, e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino.

A maioria das crianças que frequenta a escola tem sua origem em famílias de baixa renda que enfrentam problemas de alcoolismo e drogas. Os pais, em grande número, trabalham o dia todo e, por este motivo, não participam ativamente da vida escolar de seus filhos. Algumas profissões, identificadas entre os responsáveis pelas famílias, são: pedreiros, domésticas, diaristas, operário (a)s, cozinheiras, mecânicos, entre outros (PPP Escola "A").

Segundo informações contidas no PPP, atualmente, a escola se encontra com novas perspectivas de ensino e qualidade de funcionamento, novas instalações, e melhoria no acompanhamento pedagógico e didático.

Sua área construída é 530,1 metros quadrados e a área total é de 1008,1 metros quadrados. A Escola é constituída por: cinco (5) salas de aulas, de seis (6) metros quadrados; um (1) almoxarifado; uma (1) cozinha; uma (1) despensa; uma (1) diretoria; uma (1) sala de professores; uma (1) secretaria; uma (1) sala de leitura; um (1) laboratório de informática; uma (1) quadra de esportes descoberta; um (1) pátio coberto; e três (3) sanitários, sendo um masculino, um feminino e um destinado aos funcionários.

Seu quadro de funcionários conta com: dez (10) pedagogos; três (3) professores de educação física; e um (1) profissional do magistério. Desempenhando funções de professor em sala da aula, em sala de apoio, em sala de leitura, em sala multifuncional e de atividades esportivas. A parte administrativa conta com o total de oito (8) profissionais, dos quais três (3) são zeladoras, duas (2) são merendeiras, um (1) é vigia, uma (1) é secretária geral e um (1) auxiliar de secretaria.

O PPP traz em seu texto a concepção de escola como um mundo de possibilidades que se alargam, potencializa conhecimento e sistematiza descobertas, em formulações teóricas novas, também apresenta como desafio a proposição de:

Uma educação de qualidade, de desenvolvimento humano integral, como forma de contribuir na mudança da sua realidade atual e também do país, promovendo atitudes humanizadoras, para a construção de posicionamentos reflexivos e críticos que levem ao bem comum, a justiça social, a Paz e ao Bem (PPP Escola "A", p. 25).

Quanto à proposta pedagógica, a escola apresenta como princípio a integração do indivíduo à sociedade, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Os alunos são vistos como cidadãos, e o trabalho escolar deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos, historicamente pela humanidade, e formar, simultaneamente, indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

O mesmo documento apresenta um item sobre a *compreensão crítica da escola*. Nele, esboça os avanços quanto à qualificação dos profissionais, a renovação do currículo e a aquisição de materiais didáticos, mas expõe os limites que a mesma tem em relação aos critérios de excelência, e qualidade dos conhecimentos, quais sejam: problemas de indisciplina, falta de interesse dos alunos, dificuldades na leitura, escrita e produção de textos, alunos que não fazem trabalho e atividades de casa, ausência de pais na escola e distorção idade/série.

Ao diagnosticar os pontos fracos da escola o documento apresenta metas e ações para resolver estas questões. Nota-se, pela linguagem utilizada, que nesta escola, o PPP incorporou a metodologia do PDE Escola, pois, encontram-se as palavras: visão, missão, metas, estratégias. Assim, a missão da escola é instruir e educar, com valorização do ser humano, levando-o a ampliar seu nível intelectual através da produção do conhecimento e de uma educação significativa e formativa, para constituição de cidadãos responsáveis, cooperativos, criativos, conscientes e comprometidos com ações que possam contribuir para um mundo melhor.

A Escola "B" funcionou até o encerramento do ano letivo de 2012 e cabe aqui fazer uma breve explicação sobre a composição estrutural e política desta escola, na tentativa de explicar o seu fechamento. A escola funcionou, desde 1997, em prédio que fora utilizado como alojamento para trabalhadores de uma fábrica que se instalou no município, o qual era construído de placas de concreto, sem nenhuma

condição estrutural para ser utilizado como escola.

O prédio foi adaptado, com o objetivo de atender as crianças de bairros periféricos da cidade de Jataí, sob a Lei n.º 1876, de 24 de outubro de 1996, com autorização para funcionar com as seguintes etapas da educação: Ensino Fundamental de 9 anos do 1º ao 5º ano; Educação Infantil, Jardim II; e EJA, do 1º e 2º segmentos.

De início, a escola funcionava com três (3) salas de aula. O prédio de placas de concreto era composto por: uma (1) cozinha; um (1) depósito; uma (1) sala dos professores; um (1) banheiro para os professores; três (3) salas de aula; cinco (5) banheiros masculinos.

A Escola foi ampliada no ano de 2006, recebendo uma (1) secretaria, mais três (3) salas de aula, e os banheiros foram organizados em três (3) peças, para uso masculino, e três (3) peças para uso feminino.

Posteriormente, foi disponibilizado laboratório de informática e sala de recursos multifuncionais. No laboratório de informática, os alunos eram atendidos duas vezes por semana, sendo destinada uma (1) hora para cada turma, contando com profissionais dinamizadores para apoiar as professoras nas aulas no laboratório.

A sala de recursos multifuncionais tinha por objetivo atender os alunos com necessidades especiais. Os atendimentos eram realizados no contraturno, nos períodos matutino e vespertino. A quantidade de alunos por hora dependia da necessidade dos mesmos. Nesta sala havia vários materiais pedagógicos específicos para alfabetização e para desenvolver o raciocínio lógico do aluno, bem como, computadores com vários jogos pedagógicos.

Os discentes eram provenientes de famílias de baixa renda. Embora, a escola fosse autorizada a atender EJA, não havia procura suficiente para abrir turmas. No ano de 2012, a escola era composta por 12 turmas, do jardim II ao 5º ano, funcionando nos turnos matutino e vespertino, perfazendo um total de 310 alunos.

Para atender esse grupo de alunos, a escola contava com o total de dezessete (17) professores sendo: dez (10) pedagogos, dois (2) formados em Letras, dois (2) em Educação Física, um (1) com formação em História, um (1) com formação para o Magistério e um (1) profissional que não consta sua formação.

A Escola tem como compromisso a dinamização dos conhecimentos, para que ocorram aprendizagem e desenvolvimento de pessoas comprometidas com os

valores, justiça, amizade, competência, solidariedade, amor, paz e com a formação de atitudes de interesse, gosto, responsabilidade e respeito.

O ano de 2012 foi o último ano de funcionamento da escola, pois, neste mesmo ano, foram entregues pela Prefeitura de Jataí e Caixa Econômica Federal, mil casas para a população através do Programa Minha Casa Minha Vida, construindo o bairro Cidade Jardim I, nas proximidades de onde funcionava a escola, que, por sua vez, não conseguiria atender ao número de alunos que pleiteavam vagas.

No mesmo ano, foi criada uma nova escola, com base na Lei n.º 3.347, de 27 de setembro de 2012, inaugurada no dia 04 de fevereiro de 2013. A escola recebeu o nome de uma professora, e vereadora, que dedicou sua vida em benefício da comunidade. Os alunos, da antiga escola do bairro, foram transferidos para o novo prédio, juntando-se aos alunos do novo bairro.

Atualmente, o antigo prédio, adaptado para ser escola, está emprestado para uma escola estadual, que atende seus alunos enquanto seu prédio está em reforma.

No momento da análise dos dados, serão apresentadas as ações desenvolvidas para a solução dos problemas de maior urgência. Para finalizar este item, é importante registrar que se identificou no PPP da escola as marcas do PDE Escola, quando este articula a concepção de valores, visão de futuro e missão, conforme o exposto a seguir.

Valores: busca-se preparar os alunos para o convívio social, através do exercício consciente da cidadania, respeitando a dignidade e os direitos de todos, envolvendo a comunidade escolar, tanto interna quanto externa, no processo educativo. Os valores são: verdade, retidão, paz, amor e não violência.

Visão de Futuro: “seremos uma escola de referência na garantia de um ensino de qualidade, procuraremos trabalhar em equipe para que o ensino-aprendizagem seja eficiente, visando à formação do aluno para a vida” (PPP Escola “B”, p. 26).

Missão: “nossa escola tem como missão contribuir para a formação do cidadão responsável e crítico, preparando-o culturalmente para compreender e participar ativamente da sociedade em que vive” (PPP. Escola “B”, p. 26).

Feitas estas considerações, e delimitado o campo teórico e empírico da pesquisa passa-se, então, a explicitar a estrutura deste trabalho.

2. Estudos sobre políticas públicas, a reorganização do papel do Estado e seus efeitos para o sistema educacional

O interesse por estudos na área das políticas públicas vem aumentando por conta de diversos fatores. Rodrigues (2010) aponta dois elementos importantes para esse aumento: o primeiro, refere-se ao fato de as políticas públicas estarem diretamente ligadas ao nosso cotidiano; portanto, estas regulam “comportamentos e conflitos, organizam burocracias e mercados, e distribuem benefícios e uma variedade de serviços à população” (RODRIGUES, 2010, p. 29). Outro fato que tem contribuído para o aumento de estudos, nesse campo, é a busca por explicações sobre o motivo de o Governo tomar ou não determinadas decisões.

Rodrigues (2010), ao definir política, parte da perspectiva clássica na qual política é aplicada a tudo que diz respeito às coisas da cidade, ao que é urbano, público, civil e social. O primeiro filósofo a desenvolver estudos sobre esse tema foi Aristóteles no século 4 a.C. e se refere à política como a arte ou ciência do Governo para conduzir a pólis (cidade).

Na lógica moderna, a política diz respeito à atividade ou ao conjunto de atividades que, de alguma maneira, faz referência ao Estado. Como tal, o conceito de política é entendido como *práxis* humana estreitamente ligada à noção de poder que por sua vez “[...] é a capacidade que o indivíduo (ou o Estado) tem de influenciar alguém a fazer algo, que de outra forma, não faria” (RODRIGUES, 2010, p. 24).

Rodrigues define políticas públicas como “[...] o *processo* (grifos da autora) pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade tomam decisões coletivas que condicionam o conjunto dessa sociedade” (RODRIGUES, 2010, p.13). Esclarece, ainda, que uma de suas características fundamentais é o fato de constituir-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade do poder público.

Desta forma, “[...] para enfrentarmos e tentarmos resolver nossos problemas públicos é preciso ter uma noção clara sobre o papel dos atores que decidem as

políticas e desenvolvem ações estratégicas para atingir determinadas metas” (RODRIGUES, 2010, p.25).

Souza (2006), ao realizar a revisão da literatura sobre as políticas públicas nas últimas décadas, afirma que, neste período, o espaço destinado a este estudo teve maior visibilidade devido aos desafios enfrentados pelo Estado quanto ao sistema econômico e, conseqüentemente, à modificação de sua função.

Como ponto de partida, esta autora assegura não existir apenas um conceito para políticas públicas e que estas estão resguardadas em situações que giram em torno do Governo e das grandes questões públicas. Rodrigues (2010, p. 43) afirma que o Governo, ao deixar de se posicionar sobre um determinado problema, também *faz política*, ou seja, “as políticas públicas podem ser estudadas tanto da perspectiva da *ação* do Governo (o que o Governo faz) quanto da *inação* (o que o Governo não faz) diante de algum problema”.

Enquanto área do conhecimento, a ideia de políticas públicas surgiu como disciplina acadêmica nos Estados Unidos da América (EUA), com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos; na Europa, começou a partir dos trabalhos baseados em teorias que explicavam o papel do Estado e do Governo.

Ao fazer estudos sobre análise de políticas, com enfoque em fundamentos e principais debates teórico-metodológicos, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que o campo de pesquisa, sobre políticas educacionais, ainda está em processo de consolidação e que, nos Estados Unidos, os estudos estão alinhados ao campo da administração educacional (gerenciamento e liderança), enquanto que no Reino Unido, voltam-se para o campo da Sociologia da Educação.

Na América Latina, entre as décadas de 1950 e 1960, surgiu o campo das políticas educacionais com o *status* epistemológico oferecido pela Ciência Política. “E, atualmente no Brasil, observa-se um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas e eventos específicos de políticas sociais e políticas educacionais” (MAINARDES; FERREIRA e TELLO, 2011, p. 144).

Souza (2006) discorre, brevemente, sobre os fundadores da área de políticas públicas, citando Laswell, Simon, Lindblom e Easton. Cada estudioso trouxe novas considerações para o campo de estudo. Laswell, nos anos de 1930, introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública). Em 1950, Simon apresentou o conceito de “racionalidade limitada dos decisores públicos”. Lindblom (1959; 1979), apud SOUZA (2006) propôs outras variáveis, como as relações de poder.

Easton, em meados da década de 1960, “contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema e o explica como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”. Segundo Easton, “políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos” (SOUZA, 2006, p. 24).

Souza (2006) informa que a definição mais conhecida é a de Laswell, na qual decisões e análises, sobre política, implicam em responder às seguintes questões: quem ganha o quê? Por quê? E que diferença faz? Ou seja, o autor conduz o leitor a refletir sobre cada ação política que está sendo implantada para que se repense, naquele contexto, quem está ganhando algo, o que está ganhando e o porquê desses ganhos.

Rodrigues (2010) afirma que “Quem ganha o quê, quando e como” aparentemente parece uma frase simples, mas expressa um conjunto de informações que necessitam ser analisadas.

Tabela 3 - Modelo de análise de políticas públicas em Lasswell

Quem?	Quais grupos/atores sociais, econômicos, políticos, militares, religiosos etc. tem poder para influenciar os decisores de políticas públicas, ou mesmo decidi-las.
O que se quer?	Dinheiro, vantagens, privilégios, direitos?
Como?	Coerção ameaça, consenso, persuasão, barganha política, troca de favores, <i>lobby</i> , pressão pública.
Quando?	Em quais situações de oportunidade, de crise, calamidade, catástrofe um problema se torna uma questão política.

Fonte: Dados organizados pela autora com referência em Rodrigues (2010).

Ainda na década de 1950, Charles Lindblom, também pioneiro no campo de análise de políticas, criticou o modelo proposto por Lasswell, acusando-o de demasiadamente *racional*. Lindblom recusa o conceito de pensar a política como se esta fosse um procedimento puramente administrativo e funcional, delimitado por etapas individualizadas. Sugere, assim, uma análise que faça relação entre o poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria, necessariamente, um fim ou um princípio.

Nesse sentido, Souza alerta para o fato de que o território, em que transitam as políticas públicas, é um campo multifacetado, sendo necessário o diálogo constante com outras áreas do conhecimento.

Portanto, para que o estudo desse campo possa ser realizado, é indispensável integrar a visão holística, na qual o todo é mais importante do que a soma das partes. A autora explica que as políticas públicas refletem na economia e nas sociedades e que, assim, precisam esclarecer as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Souza também se refere às políticas públicas como arena do conhecimento que visa colocar o governo em ação, e/ou analisar essa ação. Segundo Souza “A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (2006, p. 26).

Diante do argumento, acerca de outras atuações no âmbito da formulação de políticas, a autora alega que:

[...] apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo, e apesar de uma certa literatura argumentar que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada (SOUZA, 2006, p. 27).

Nas décadas de 1970 e 1980, a ênfase dos estudos sobre políticas públicas, no âmbito internacional, volta-se a questões referentes ao impacto da implementação de políticas, verificando a eficácia dos programas e a avaliação da relação custo-benefício.

Nesta fase, os problemas e as questões da análise de políticas, eram vistos como predominantemente técnicos. Posteriormente, houve críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas, de análise de políticas, culminando na formulação de várias abordagens e metodologias. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello “em geral, elas destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (2011, pp. 153 -154).

Na expectativa de superar os modelos lineares de análise, os novos formuladores partem do conceito de que “o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e

políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros)”. Desta forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos (MAINARDES; FERREIRA e TELLO, 2011, p. 155).

As políticas públicas podem ser formuladas de diversas maneiras. Segundo estudos de Souza (2006): incrementalismo; o ciclo da política pública; o modelo *gabarge can*; coalizão de defesa; arenas sociais; modelo do equilíbrio interrompido e modelos influenciados pelo novo gerencialismo público e pelo ajuste fiscal.

Dentre os modelos apresentados pela autora destacam-se, para o trabalho, os modelos influenciados pelo *gerencialismo público* e pelo *ajuste fiscal*. A busca da eficiência é a marca registrada desse novo modelo, que tem como base a desregulamentação, a privatização e as reformas do sistema social. Assim,

Concorrendo com a influência do “novo gerencialismo público” nas políticas públicas, existe uma tentativa em vários países do mundo em desenvolvimento, de implementar políticas públicas de caráter participativo. Impulsionadas, por um lado, pelas propostas dos organismos multilaterais e, por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos, várias experiências foram implementadas visando a inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais. No Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim como o orçamento participativo, Fóruns decisórios como conselhos comunitários e Orçamento Participativo seriam os equivalentes políticos da eficiência (SOUZA, 2006, p. 36).

O sociólogo britânico Stephen Ball (2011), que também estuda tal temática, afirma que as teorias do gerenciamento, como mecanismo de objetivação, definem seres humanos *como sujeitos a serem administrados*. Declara que esse é um discurso que legitima o exercício de poder, sendo a presença da hierarquia de controle contínuo e funcional sua marca registrada. Avalia ainda que

a pesquisa sobre eficácia escolar pode ser vista como tendo exercido papel crucial na elaboração de um esboço de reconceitualização da escola, no qual o discurso do gerenciamento funciona e tem cumprido sua parte em fornecer uma tecnologia de controle e de mensuração organizacional (BALL, 2011, p. 85).

A eficiência da escola está diretamente ligada a resultados. O sistema educacional, estruturado dessa forma, não integra, mas cria espaços para competição, comparação, concorrência, adversidade, individualismo. Por meio de

atribuições de valor, a escola é classificada de apropriada ou não, sem se levar em consideração as questões de ordem social. O discurso do novo gerencialismo na educação está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (Ball, 2011).

O que tem importância é o que pode ser dimensionado com atributo de valor, ou seja, números que apontem para a eficiência ou não da escola. Pretende-se, assim, no desenvolvimento deste trabalho, realizar estudos sobre gerencialismo público, como um dos modelos que têm influenciado a organização do espaço escolar, em consonância com as políticas adotadas pelo Governo.

A seguir, procuram-se as características do modelo de gestão gerencialista disseminado no Brasil, na década de 2000, como marco para as políticas educacionais promovidas pela redefinição do papel do Estado e objetivadas em reformas neoliberais do Estado mínimo, no qual o sucesso educacional se dará pelas leis de mercado, promovidas pela competitividade. Pesquisadores como Ball (2001; 2004) Hypolito (2008), Leite e Hypolito (2011), Vieira (2004) Secchi (2009), Newman e Clarke (2012) orientam a realização deste estudo.

Discute-se, neste momento, a reorganização do papel do Estado e seus efeitos para o sistema educacional. Apresentam-se características do Estado gerencial, como tendência hegemônica e conservadora, para, em seguida, demonstrar como essa perspectiva tem sido construída no campo educacional.

Para este trabalho, tem-se a concepção de Estado como organização administrativa composta por várias instituições de governo, revestidas de poder e autoridade para fazer valer as políticas que se processam de diversos interesses, necessidades e demandas da sociedade (RODRIGUES, 2010). O desenvolvimento deste tópico se fará em consonância com estudos referentes ao Estado Gerencial.

Diversos pesquisadores têm apresentado questões relevantes para o estudo das políticas educacionais a partir da mudança do papel do Estado. Ball (2001; 2004) levanta temas, de ordem prática, sobre as tendências políticas que apareceram a partir do surgimento de um novo modelo de governo educacional, gerado pela globalização, que tem como característica marcante a competitividade, em que as políticas são frágeis, por serem tomadas a partir de acordos, assim “[...] elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p.

102). Ball salienta ainda que, as reformas políticas são universais, produzindo e promovendo novos valores nas arenas da prática.

O Estado Gerencialista tem sua gênese juntamente com a crise econômica da década dos anos 1970, que suscitou aliança entre neoliberais e neoconservadores em críticas ao Estado de bem-estar social.

Esse grupo, o qual Apple (2000) chama de “nova Direita”, passa a disseminar a “noção de que é preciso inserir a lógica do mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e de sucesso” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 74).

Segundo Hypolito (2008), o modelo de Estado de bem-estar social recebeu várias críticas, dentre outros fatores, “por causa dos custos econômicos do bem-estar social, da excessiva taxação individual e corporativa, dos altos gastos para sustentar a burocracia estatal, que eram identificados como uma inibição à competitividade e ao empreendimento” (HYPOLITO, 2008, p. 67).

Ao empreender estudos sobre a importância do gerencialismo, como um conceito para discorrer sobre projetos de reforma do Estado, Newman e Clarke (2012, p. 359) afirmam que “o gerencialismo é uma *ideologia* que legitimava direitos de poder, especialmente o *direito de gerir* construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais”.

Estes acrescentam que o gerencialismo trata-se de:

uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturada em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo o gerencialismo também é *uma série de discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359 - grifos dos autores)

Em recente trabalho, sobre modelos organizacionais e reformas da administração pública, Secchi (2009) postula que a administração pública gerencial ou nova gestão pública é um modelo baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade. Ressalta-se que administrar com eficácia significa atingir os

objetivos planejados, operar com eficiência implica em alcançar os objetivos, com os menores custos possíveis.

Castro (2008) reforça as características da gestão de caráter gerencial, como a redução e o controle de gastos públicos,

a demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

Vieira (2004) identifica essa nova tendência como uma lógica de menos custos e maiores benefícios para a realização do capital.

Apresentada como oportunidade de maior participação e autonomia o discurso oficial da descentralização é entendido como estratégia de transferência para a sociedade civil dos custos educacionais, é uma política de diminuição de custos e diminuição das funções do Estado. Para tanto, a sociedade é convocada, no contexto das políticas públicas, a participar e buscar alternativas conjuntas para os problemas enfrentados pela escola.

No caso brasileiro, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, também conhecido por “Plano Bresser”, foi o percussor desse novo modelo de gestão⁵. Este tem se apresentado como solução para os problemas educacionais, prometendo a melhoria da qualidade do ensino.

Um dos programas promovidos pelo MEC (Ministério da Educação), para melhoria dessa qualidade, que tem sido problematizado, no meio acadêmico, e causado inquietações, no ambiente escolar, é a avaliação de resultados. Assim:

A cultura avaliativa atribui à competência dos professores o sucesso da educação. Isto isenta o modelo econômico e social e os governos e o sistema educacional pelos problemas educacionais. Não é difícil depreender-se desta argumentação que o problema da educação não é a falta de recursos, mas de aplicações de verbas, desperdícios e má formação do professorado. Desta forma, docentes e escolas são desqualificados quanto ao seu poder de decisão sobre a política da educação, que deve ser traçada por quem tenha “competência”: os homens de negócio e seus gerentes (intelectuais convertidos) (VIEIRA, 2004, p. 22).

⁵ O novo modelo de gestão denominado gerencialista ou empresarial foi estabelecido, no Brasil, em meados de 1990 com a reforma administrativa do Estado brasileiro, no qual o Estado deixa de ser o executor direto de serviços sociais, mantendo a função de planejar e regular os serviços.

Hypolito auxilia a refletir sobre essa política de prestação de contas, como proposta das políticas educativas neoliberais, apontando que as avaliações baseadas em testes padronizados, têm a intensão de verificar “quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos” (HYPOLITO, 2010, p. 1324).

Na perspectiva neoliberal, a improdutividade, no setor educacional, é motivada pela interferência do Estado que não permite que o sistema torne-se competitivo. A falta de mercado nas relações educacionais explica, portanto, a crise de ausência de qualidade. Defende-se, desse modo, a política de privatização, na qual o sistema educacional se transformaria em um comércio educativo. Para o neoliberalismo, o equilíbrio social é resultante do livre funcionamento do mercado, com um mínimo de ação do Estado.

Os princípios de organização e gestão do trabalho empresarial, ou gestor de negócios, no campo educacional trazem um novo formato para as atividades dos profissionais, exigindo uma formação flexível.

Nas palavras de Gentili (1995),

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e ao *mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILI, 1995, p. 244)

A estrutura educacional tem, ainda hoje, uma perspectiva classicista muito clara que produz e reproduz a força de trabalho para o setor industrial e comercial, bem como, mantém a sociedade de classes fazendo com que cada categoria e mantenha em seu lugar.

No campo ideológico, todos deverão obter êxito, por seus próprios esforços, reforçando a importância do mérito e do individualismo, para a conquista da ascensão social, não levando em consideração os condicionantes socioeconômicos e culturais. A ideologia é o processo, portanto, pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais. Chauí (1979) ao fazer estudo sobre o que é ideologia sinaliza que uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado, mas ela é

hegemônica, sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados, até mesmo quando lutam contra essa dominação.

As ideologias, repassadas na lógica neoliberal, enfatizam que os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma intensa crise de eficiência, eficácia e produtividade. Trata-se de uma crise de qualidade, decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa, da grande maioria dos estabelecimentos escolares, portanto, a crise educacional, nesta perspectiva, é uma crise gerencial. Neste sentido, é necessário que exista uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos de regulação das práticas pedagógicas.

Segundo Gentili (1996), o investimento em educação no Estado neoliberal é mínimo e a centralização do conhecimento oficial é o máximo, efetivando o estabelecimento de mecanismos que norteiam o sistema educacional, retirando, assim, a autonomia pedagógica das instituições e, principalmente, dos professores.

Pesquisadores que analisam políticas educacionais, no contexto da reforma, têm apontado para uma “nova racionalidade”, a partir da preocupação com equidade, da implementação dos mecanismos de descentralização e autonomia. Esta “nova racionalidade” visa o fortalecimento das unidades escolares, resguardando ao Estado os papéis de coordenador e incentivador de inovações e práticas descentralizadas, pautadas nos princípios de produtividade, eficiência e responsabilização da comunidade pelos resultados alcançados.

A qualidade, portanto, em qualquer instituição, segundo o discurso neoliberal só poderá ser conquistada a partir de estratégias gerenciáveis. Hypolito (2008; 2010) realiza estudos sobre Estado Gerencial, Reestruturação Educativa, Gestão Escolar e Políticas Curriculares, Estado e regulação.

No primeiro trabalho, o pesquisador pretende demonstrar o que é o estado gerencial e como este tem articulado sua produção, por meio de uma estratégia de dispersão, para obter hegemonia.

Assim, busca no programa Pró-Qualidade, implementado em Minas Gerais, e em suas concepções de qualidade total, exemplos para mostrar como esse modelo está sendo introduzido na educação; constrói análises das políticas educacionais, confirmando as ações do Estado, como regulador da educação nas escolas públicas, e sua influência na área curricular. Ao mesmo tempo, realiza a contextualização das políticas internacionais e como os docentes têm sido

posicionados por essas políticas e pelos discursos educacionais do final/início de século.

O segundo estudo aborda aspectos da experiência vivenciada pelo estado do Rio Grande do Sul, quanto à reforma do Estado. O autor apresenta o sistema de avaliação da educação e do desempenho docente como elementos condutores das novas reformas, na qual o Estado passa a regular os princípios que regem o contexto educacional, baseados em parâmetros da Qualidade Total. Para realizar seus estudos, Hypolito parte da experiência da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul na implementação de políticas educacionais.

Este recorre aos estudos de Ball (1998) para articular os conceitos de mercado, gerência e performatividade, as quais denomina *tecnologias da reforma*. Hypolito esclarece que quanto à tecnologia da reforma, baseada no mercado, dois caminhos têm se apresentado no campo educacional: as relações entre educação e mercado, na qual a educação é vista como objeto a venda, cita como exemplo a educação à distância e o surgimento do comércio de educação continuada.

O autor explica que a formação inicial de professores também vivencia “a lógica de mercado no interior das escolas de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas” (HYPOLITO, 2010, p. 1341).

Hypolito (2010) alerta para o fato de que os indicadores que aferem a qualidade escolar são testes padronizados, sem levar em consideração o contexto social em que tais resultados são produzidos. A busca pelo *selo de qualidade* no estado do Rio grande do Sul

tem feito municípios buscarem apoio em empresas, fundações ou organismos não governamentais (ONG), por intermédio de diversos programas de intervenção pedagógica – Alfa e Beto, GEEMPA, Acelera (Fundação Ayrton Senna), entre outros - pra garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade. O fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais. Nesse sentido, os municípios desempenham um papel crucial para a concretização desse processo (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

Com a entrada dessas empresas no setor educacional, as propostas, os conteúdos, os métodos, a imagem da aprendizagem é pensada por técnicos que não conhecem o contexto escolar. Ao produzir e vender seus materiais didáticos,

com a promessa de atingir bons resultados, estes retiram a autonomia de os agentes educacionais refletirem e produzirem políticas públicas de acordo com a sua realidade.

Nas palavras de Hypólito (2010), “nem mesmo o como ensinar está sendo permitido”, pois o Estado está implantando os Programas de Intervenção Pedagógica que indicam conteúdos, materiais de ensino, metodologias e atividades de ensino.

Esse autor destaca que, desde os anos de 1990, a escola pública tem sido alvo de uma gestão pública gerencialista e aponta a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC-RS) como uma das aliadas, de outros governos estaduais, para dar continuidade às políticas neoliberais.

Hypólito conclui seus estudos, afirmando que as propostas analisadas estão em consonância com o modelo gerencialista de administração da educação, não somente no Brasil, como em quase todos os países latino-americanos e na maioria dos lugares do mundo alcançados pelo mercado.

Expostos alguns direcionamentos, no que se refere à representação do gerencialismo como modelo de administração do tipo empresarial no setor da educação e de como este tem reorganizado o trabalho docente, passa-se agora aos estudos do ciclo de políticas públicas de Stephen Ball, como modelo de análise para políticas públicas educacionais.

2.1 Ciclo de políticas: contribuições de Stephen Ball

Estudos sobre o ciclo de políticas, elaborado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, têm tido repercussão positiva no Brasil entre pesquisadores da área de políticas educacionais.

Entre os estudiosos brasileiros, cita-se Mainardes (2006) que realizou relevantes estudos sobre as contribuições da “abordagem do ciclo de políticas”, Lopes e Macedo (2011) que utilizam as contribuições de Stephen Ball para o estudo do campo do currículo, Shiroma, Campos e Garcia (2005; 2011) com os estudos de análise documental para compreensão da política.

Ball apresenta, também, repercussão positiva no grupo de estudo sobre currículo, profissionalização e formação docente do PPGE da Universidade Federal de Pelotas e, portanto, diversas pesquisas têm utilizado o autor, como referencial teórico, para o debate no campo das políticas.

O ciclo de políticas é uma abordagem teórica utilizada para a análise da trajetória de políticas. Ball (2011) discorda de muitos textos analíticos que compreendem a política como algo *feito* para que as pessoas se beneficiem ou sejam afetadas de forma negativa. Para o sociólogo, “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”, (BALL, 2011, p. 45).

De uma perspectiva pós-estruturalista, que considera a ação dos sujeitos como de vital importância para a compreensão das políticas, Ball analisa a formulação de políticas como um ciclo sucessivo, no qual políticas são formuladas e recriadas.

Os estudos realizados por Ball e Bowe (1992) indicam que a ênfase de análise de políticas “[...] deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 3).

O termo discurso foi usado por Foucault (2011) para designar a conjunção de poder e conhecimento. É uma condição social, cultural e histórica construída no meio social; não é fixa, portanto, acompanha as transformações sociais.

O discurso é materializado pelos textos, pois, é uma associação de teorias que permitem produzir enunciados que, impregnados de ideologia, refletem um posicionamento ideológico assumido. “Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (MAGUINE; BALL, 2011, p. 176).

Os discursos são, portanto, formulados mediante a visão de mundo que cada grupo ocupa na arena de disputa. “[...] a política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, os discursos, são usados tacitamente” (MAINARDES, 2011, p. 156).

Com essa compreensão de que política, a princípio, manifesta-se como discurso e é materializada em texto, que, por sua vez, necessita de espaço para encenação, Ball e colaboradores formulam, de início, os três principais ciclos de políticas como propostos para análise de políticas públicas em educação: o contexto

de influência, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática. Os contextos estão integrados; cada um apresenta campos, espaços, grupos de interesse e envolve debates e disputas.

No contexto de influência, tanto o objeto da política pública, quanto a própria política é formulada; é o espaço no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. Nesse contexto, ocorrem as alianças, as coligações de grupos de interesse, para disputarem a definição das intenções sociais das políticas de educação e do significado que querem produzir ao lançarem uma ação, projeto, programa, ou seja, a política. Nessa arena, os conceitos adquirem validade e formam um discurso de base para a política.

No contexto da produção do texto, observa-se a presença de meios de produção textual e de processos de recontextualização; (BERNSTEIN, 1996) tem-se o resultado de disputas e acordos representados em “textos legais oficiais e textos políticos, comentários, formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 4).

O contexto da prática refere-se ao campo da consolidação, no qual a política é sujeita à interpretação e recriação, no qual são produzidos efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, por meio de processos que, de acordo com Bernstein (1996), podem ser identificados como de recontextualização.

Neste sentido, existe no contexto da prática a real importância da ação dos atores sociais para que a política seja aceita, rejeitada ou recontextualizada. Políticas não são, portanto, “fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Os profissionais que atuam nas escolas exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas. Em razão disso, considera-se que aquilo que os professores e demais agentes escolares acreditam e pensam têm implicações para o processo de implementação das políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), afirma que a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas. A prática apresenta-se como espaço constituído de valores locais e pessoais e que demanda a utilização de recursos materiais. O autor exemplifica que professores

são atores que trazem ou não para o contexto escolar suas experiências ao que explica

Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009, pp. 304-305).

Ball constata que, na consolidação da política, é necessário levar em consideração o perfil da escola e seus atores: quem são os professores, qual sua formação, quem são os alunos, quais são os recursos materiais existentes nesse espaço? Reforça ainda que políticas são idealizadas na perspectiva de boas escolas.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 434) afirmam que “os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes”, pois, a política será interpretada de diferentes formas, considerando experiências, valores e interesses diversificados.

Posteriormente, Ball (1994) acrescenta dois contextos do ciclo de políticas: os resultados/efeitos e a estratégia/ação. O contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática está focado em assuntos como justiça, igualdade e liberdade individual. O contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência, pois, é “parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 306).

Mainardes (2011), ao realizar estudos sobre abordagens para análise de políticas, afirma que uma das contribuições mais difundidas, na perspectiva pós-estruturalista que, por sua vez, avalia a ação dos sujeitos como decisivo para a compreensão das políticas, é a de Stephen Ball (BOWE; BALL e GOLD, 1992; BALL, 1994).

Nas palavras do pesquisador,

Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que atende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas... (...) A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES, 2011, p. 157).

Ressalta-se que Ball (2011) argumenta que políticas não são “implementadas”; políticas colocam problemas para seus sujeitos, os quais precisam ser resolvidos no contexto da prática. Portanto:

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, pp. 45-46).

Em entrevista cedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita expressamente a ideia de que as políticas são implementadas, explicitando que, em seu entendimento, a palavra implementação sugere um processo linear pelo qual as políticas movimentam-se em direção à prática de maneira direta, o que, de fato, não acontece, pois, os sujeitos que colocam em prática as políticas têm que “converter/transformar” o texto em ação. Enquanto as propostas da política estão no texto, a ação compreende o “fazer as coisas”. Nas palavras do autor:

[...] o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Segundo Ball (2001), o “novo paradigma da gestão pública”, estabelecido pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) está

centrado em reformas que visem resultados, gestão democrática, flexibilidade, fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central e que conduzam à “evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido” (BALL, 2001, p. 104).

O novo modelo de gestão pública é constituído por um pacote de reformas, pela centralidade e pelo desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho. Nesse sentido, a competição faz-se presente e configura-se nas relações sociais e nas práticas escolares. O desempenho, portanto, representa a qualidade e o valor de um indivíduo que passa por avaliações constantes para aferir seu grau de atuação.

Buscou-se abarcar nesse item a política como discurso e como texto, e os contextos do ciclo de políticas, com base em Ball pode-se perceber que para realizar análise de políticas, na abordagem do ciclo de políticas, é necessário articular as dimensões entre macro e micro, num processo dinâmico, buscando compreender os contextos não como etapas estanques e determinadas, mas como ciclo, e, portanto, em constante movimento.

2.2 Expectativas de aprendizagem escolar no contexto das políticas públicas

Este tópico tem como principal objetivo desenvolver uma reflexão teórica sobre o rendimento escolar insuficiente na educação básica pública. A decisão em inseri-lo nesta pesquisa deve-se ao fato de que as políticas educacionais brasileiras, atendendo a propósitos governamentais, têm sido idealizadas com o objetivo de evitar o “fracasso escolar”.

Nesse sentido, o PDE Escola se concretiza por ser uma das ações criadas pelo MEC para melhorar a estrutura educacional e, conseqüentemente, a aprendizagem, buscando atingir os indicadores solicitados por organismos internacionais, em acordo com o governo brasileiro. Para tanto, os esforços por uma escola de qualidade se processam em três pilares: combate a evasão, repetência e foco na aprendizagem dos alunos.

Assim, com base em estudos acerca das políticas curriculares brasileiras, em diferentes períodos da história recente, procura-se focalizar, de modo especial, o discurso que regula as teorias do “fracasso escolar” e as formas de superá-las.

Entende-se que o debate, acerca dessas questões, pode trazer subsídios para repensar esse tema e buscar alternativas que possam contribuir para a análise em torno do compromisso da qualidade e da democratização da educação pública no contexto de nosso país.

Para atender os objetivos deste estudo, optou-se por desenvolver uma revisão da literatura, procurando refletir sobre as justificativas que regulam o fracasso escolar da década de 1940 até os dias atuais, e investigar as políticas utilizadas como forma de atenuar este fenômeno, principalmente nas últimas décadas.

Os estudos sobre o fracasso escolar foram justificados, nas décadas de 1940 e 1950, por concepções inatistas. A abordagem inatista pressupõe que o ser humano é portador de dons ou aptidões que lhe são naturais. Portanto, o sucesso ou o fracasso escolar está centrado no aluno, e não nos processos escolares.

Percebe-se, nesta concepção, a ideologia do dom, em que a escola realiza suas ações pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdo igualmente a todos os alunos. Cabe a eles, através de suas aptidões e inteligências, o êxito ou o insucesso escolar. O aluno, portanto, passa a ser o responsável por sua aprendizagem. Nesse contexto, o aluno culpa-se pelo seu fracasso, sem questionar os métodos abordados pela escola.

Estudos sociológicos têm desmistificado essa concepção, demonstrando que são as crianças das classes populares que sentem, massivamente, as maiores dificuldades referentes às primeiras aprendizagens da leitura e da escrita, o que acontece em menor proporção à medida que há melhores condições sociais. Assim, já é possível perceber, por esse simples dado, que a questão socioeconômica está intimamente ligada ao fracasso escolar.

Estudos empreendidos por Arroyo (1997) constatam que a década de 1960 foi um marco político sensível às desiguais oportunidades socioculturais da infância pobre e das minorias. O autor ressalta que nos Estados Unidos da América essas

inquietações produziram o *Informe Coleman*⁶, que causou surpresa ao verificar que os recursos educacionais apresentavam baixa “influência sobre o rendimento se comparada com as diferenças advindas das condições socioculturais das famílias e dos alunos” (ARROYO, 1997, p. 15).

Reforçava-se, assim, a cultura do fracasso e inocentava-se o caráter excludente da escola. “A escola passava a ser vítima do contexto e do tipo de alunos que recebia” (ARROYO, 1997, p. 15), mas, nas décadas de 1970 e 1980, houve reação a essas constatações, voltando-se a responsabilizar a escola como produtora do fracasso ou do sucesso escolar.

Este educador adverte que as análises sobre o fracasso ou sucesso escolar são reducionistas quando centralizadas no professor, no aluno ou no método, necessitando o investimento de estudos e pesquisas que questionem e problematizem a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Refere-se à escola, e ao sistema de ensino, como unidade organizada, burocrática, segmentada e gradeada, produtora de fracasso e dos sucessos.

A teoria que justifica o fracasso escolar, vinculada à carência cultural que surgiu nos Estados Unidos durante a década de 1960, expandiu-se para os países da Europa e da América Latina. No Brasil, essa teoria teve maior visibilidade na

⁶ Segundo de La fé (1994), o objetivo do estudo, encomendado James Coleman, foi determinar o grau de segregação ou discriminação nas escolas frequentadas por diferentes grupos raciais, e analisar a relação entre o desempenho e os recursos de tais centros. A amostra foi composta por mais de meio milhão de estudantes e 60 mil professores de 4.000 escolas de todo o país. Estudantes responderam testes de desempenho e de aptidão padronizados. Os professores responderam a um questionário sobre sua própria história e sua experiência educacional. Os dados dos recursos incluem uma ampla gama de variáveis, de salários para o número de livros disponíveis no resultado mais surpreendente, o centro do Relatório Coleman, publicado em 1966, foi a influência exercida e os limitados recursos educacionais sobre o desempenho. Ou seja, uma vez que o efeito do *status* socioeconômico esteja controlado, fatores como o gasto por aluno, a experiência dos professores, a existência de laboratório de ciências ou o número de livros na biblioteca, tinham pouco poder de previsão sobre o desempenho. Traduzido de: El objetivo del estudio, encargado a James Coleman, era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros. La muestra estaba compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 escuelas de todo el país. Los alumnos contestaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud. Los profesores contestaron una encuesta sobre su propio historial y su experiencia educativa. Los datos sobre los recursos incluían un amplio rango de variables, desde los salarios hasta el número de libros disponibles en el centro. El resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento”.

década de 1970, impulsionando o surgimento de políticas públicas na tentativa de suprimir tal carência.

O fracasso escolar de parcelas significativas das crianças oriundas das camadas populares nos anos iniciais de escolaridade constitui traço marcante do sistema de ensino brasileiro e latinoamericano de modo geral. No Brasil, a partir da década de 70, a política educacional tem dado grande destaque a necessidade de oferecer a essas crianças experiências que as levem a compensar suas “deficiências”. O pressuposto dessa política é de que o fracasso acontece porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito satisfatório da escola. (KRAMER, 1982, p. 54)

Surge, então, a educação compensatória com o objetivo de corrigir as supostas defasagens que antecedem a chegada da criança à escola. A evasão e a repetência são justificadas pela carência cultural; assim, a educação compensatória seria caminho a ser seguido, na tentativa de minimizar essa problemática.

Quando a autora refere-se à educação compensatória, trata, especificamente, da efetivação dos programas de educação infantil, conhecidos como pré-escola, que trabalham com crianças de zero a seis anos⁷. Entendendo que a criança na escola terá maior acesso à cultura dominante, compensando o que lhe falta no espaço familiar, à função desse nível de ensino é de realizar a mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural (KRAMER, 1982, p. 55).

Assim, segundo Kramer (1982), os programas compensatórios são justificados, a partir do momento em que os pais não conseguem dar aos filhos embasamento cultural para que tenham sucesso na escola e na vida social. Nessa perspectiva, o *determinismo sociológico* justifica o fracasso escolar.

Se a abordagem da privação cultural teve, então, um papel político positivo ao mostrar que o fracasso escolar não se deve à desigualdade biológica individual, ela estabeleceu um fatalismo sociológico, culpando o meio. Serviu às pedagogias da compensação, que pretensamente buscavam (buscam) corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma, a própria desigualdade social. (KRAMER, 1982, p. 56).

⁷ Tal nível de ensino hoje atende crianças de zero a cinco anos. As regulamentações para esse ensino seguem as modificações introduzidas pela Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em seguida, a autora questiona: “mas que carências estabelecidas pelo meio seriam responsáveis pelo insucesso na escola? A resposta se relaciona ao terceiro pressuposto: o da *deficiência linguística*” (KRAMER, 1982, p. 56). Kramer (1982) sinaliza também que, na filosofia dos programas da educação compensatória, há o entendimento de que a *deficiência linguística* seria um impedimento para o sucesso escolar. Nas palavras da autora:

As crianças provenientes das classes dominadas seriam portadoras de defasagens na linguagem que dificultariam sua adaptação à escola e a assimilação dos conteúdos por ela transmitidos. Como as crianças das classes médias têm melhor desempenho escolar, seus hábitos de fala são considerados os necessários para que haja aprendizagem. Além disso, as diferenças nas formas gramaticais são identificadas as diferenças na capacidade de análise lógica, o que leva os adeptos da abordagem da privação cultural a concluir que, como as crianças das classes dominadas tem *déficit* verbais, sua capacidade de pensar logicamente é também deficiente. (KRAMER, 1982, p. 56).

Porém, a teoria da carência cultural foi perdendo sua força na proporção em que a educação compensatória apresentava resultados insatisfatórios de combate ao fracasso escolar. Na ideologia da deficiência cultural o baixo rendimento escolar é justificado pelas desigualdades sociais, assim como na ideologia do dom, neste sistema de ideias, o aluno é o responsável pelo seu fracasso, pois, é portador de desvantagens intelectuais e apresenta *déficit* sociocultural.

Ainda na década de 1970, as teorias crítico reprodutivistas apresentavam novas abordagens para interpretar o fracasso escolar. Estas teorias denunciavam a escola, como reprodutora da sociedade de classes sociais, e postulavam não ser possível compreender a educação, senão a partir de seus condicionamentos sociais.

Durante a década de 1980, as questões do fracasso escolar foram relacionadas às demandas pedagógicas ligadas ao processo ensino-aprendizagem. Nesse período, perguntava-se como a criança aprendia não mais como se ensinava, portanto, a ênfase atribuída aos conteúdos e métodos agora recaem em estudos que apresentam as fases do desenvolvimento da criança e requerem, dos profissionais da educação, uma nova dimensão do seu saber/fazer pedagógico.

Nessa nova fase, encontram-se as teorias construtivistas. Aranha (1996) afirma que as teorias construtivistas representam um esforço na busca de caminhos que dêem conta da complexidade do processo de aprendizagem. Os principais

representantes partem de estudos da psicologia e da medicina, buscando, por meio de pesquisas com crianças, a melhor compreensão desse processo.

Alguns referenciais teóricos do construtivismo são: Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) que se ocupou dos estudos da psicogenética, concebendo a criança como um ser ativo, construtora do seu próprio saber. Na teoria de Jean Piaget, o conhecimento é construído a partir da relação do sujeito com o objeto, dependendo do grau de desenvolvimento das suas estruturas cognitivas.

Jean Piaget conduziu seus estudos na tentativa de responder como se desenvolvia a inteligência, procurando responder como a criança adquire o conhecimento e como se desenvolve a capacidade de conhecer. Seus estudos levaram a construção da teoria da epistemologia genética, ou seja, o estudo do modo de como o conhecimento é adquirido, concluindo que o ser humano passa por uma série de mudanças, ordenadas e previsíveis, o que denominou de estágios do desenvolvimento.

Piaget considera o indivíduo como um ser ativo na construção do conhecimento, desde os primeiros exercícios dos reflexos até as formas mais organizadas do pensamento abstrato do adulto e, para que aconteça esse desenvolvimento, é necessário que o próprio indivíduo opere sobre o objeto do conhecimento. O sujeito sem o meio físico não se desenvolveria é, pois, somente em um contexto de interação entre sujeito e objeto que se concretiza a aprendizagem.

Emília Ferreiro na década de 1980 prosseguiu os estudos de Jean Piaget (1896-1980) elaborando a Teoria da Psicogênese da Leitura e da Escrita, partindo da teoria de seu mestre, pesquisou e analisou como ocorre o conhecimento sobre a língua escrita, e como ele é construído pelas crianças mesmo antes de entrarem na escola.

Os estudos de Emília Ferreiro (1989) explicam que o desenvolvimento da linguagem se processa em estágios e a introdução da escrita deve ser articulada com enfoque no sujeito que pensa. Desta forma, o conhecimento não se traduz em mera memorização, mas numa construção permanente, foi com os estudos realizados por Ferreiro que o conceito de erro foi modificado, sendo agora compreendido como estágios de desenvolvimento.

Após divulgação e disseminação das pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) aconteceram muitas mudanças no Brasil em relação à formação de professores, especialmente, aqueles que trabalham, com alunos do Ensino Fundamental, no campo da alfabetização.

Pensar sobre o ensino-aprendizagem e o processo de alfabetização é, portanto, compreender a dimensão histórica, cultural, dialética e psicológica desses temas que incitam um constante repensar as relações sociais, no ensino e na práxis dos profissionais da educação.

Até o presente momento, observou-se que o significado do fracasso escolar foi orientado por ideologias do dom, das carências culturais, das condições socioculturais, das estruturas organizacionais e das práticas pedagógicas, formando um complexo de interpretações que manifestam o conhecimento de várias ciências. Portanto, pode-se dizer que esse é um fenômeno multifacetado que merece atenção de pesquisadores de várias áreas por se tratar de uma temática que apesar de antiga é bastante atual, pois, é observada na realidade social de algumas escolas, principalmente, da rede escolar que atende o ensino fundamental.

Mediante a realidade exposta, percebe-se que no contexto de influência o governo, impulsionado por organismos internacionais, elaborou políticas públicas que pudessem intervir no fracasso escolar. Estas ganharam impulso a partir do “Congresso Mundial de Educação Para Todos”, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob a coordenação da UNESCO e do Banco Mundial.

Assim, refletir sobre a globalização das políticas sociais remete à análise da atuação de organismos internacionais que, na década de 1990, contribuíram para provocar reformas em países emergentes, com vistas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, percebe-se assim, um dos discursos da política.

Libâneo alerta que

A educação enquanto necessidade básica baseada em conteúdos mínimos constitui-se em condição para melhorar a produtividade da população pobre (como força de trabalho), o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio do emprego), no mercado de consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania (como sujeitos comportados) (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Com a pressão dos organismos internacionais, o Brasil investiu em políticas públicas educacionais com a finalidade de assegurar o acesso à escola de “qualidade” e de se inserir nas macropolíticas. A partir disso, foi desenvolvida uma das principais políticas públicas no âmbito da educação nacional, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, composto por 28 diretrizes⁸, sendo que, em sua ampla maioria, contempla ações de enfrentamento ao fracasso escolar, compreendido, nesse contexto, como desempenho, evasão e repetência.

Entre as metas expostas pelo Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, como política de governo e também assumidas pelo Plano Nacional de Educação, como políticas de estado, destacam-se as que enfatizam a alfabetização em tempo devido (isso é, até no máximo os oito anos de idade); o combate à evasão escolar pelo acompanhamento individual das razões de não frequência do educando e sua superação; o combate à repetência, e a grande ênfase no papel da avaliação a partir do Ideb. É possível perceber que o enfrentamento do fracasso no desempenho escolar é colocado como um dos principais focos das políticas atuais.

Assim, surgiram como políticas públicas de intervenção ao fracasso escolar: a organização do ensino em ciclos, que proporciona a progressão continuada; a promoção automática; as salas de aceleração ou correção de fluxo; as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, com destaque ao Programa Mais Educação, como estratégia para aumentar o tempo escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral; a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, como forma de garantir a todas as crianças um período mais amplo de convívio escolar e a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), que visa, nos documentos orientadores, à melhoria da gestão escolar democrática e inclusiva.

Com os estudos realizados, tem sido possível perceber que o fracasso escolar é constituído de diversas faces, necessitando do empenho de várias correntes de pensamento para o seu entendimento e formulação de possíveis intervenções, a partir da elaboração, e materialização, de políticas públicas.

Verifica-se, ainda, que as políticas públicas atuais se aproximam do modelo empresarial com foco na gestão escolar e nos resultados mensuráveis, constituídos

⁸ Tais diretrizes constam no Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007).

a partir das avaliações externas em larga escala, segundo o qual o desempenho e os resultados representam a qualidade da educação.

Quanto ao entendimento de qualidade, pode-se afirmar que se trata de um conceito polissêmico e quando associado ao de educação ele torna-se mais complexo, tem-se nesse trabalho a concepção de educação como atividade humana que antecede a chegada à escola e que se processa nas ações do cotidiano. Como nos orientam Silva, Oliveira, Loureiro (2009), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Brandão (2007) e Pimenta (2011), a educação é, essencialmente, uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social.

Paro (2010) afirma que muitos ainda têm uma visão equivocada do que seja educação e esse equívoco faz com que a escola não avance em seus procedimentos pedagógicos, negando momentos de aprendizagens significativas que realmente auxiliem na formação do ser humano integral. Ele ainda esclarece que para o senso comum, educação é a mera passagem de informações e conhecimentos. Paro (2010) e Pimenta (2013) criticam essa postura justificando que, caso fosse só isso, não necessitaria de instituições especializadas, como escolas, pois, informação qualquer livro ou computador permite acessar. “Educação, então, é um processo pelo qual nós nos tornamos humano-históricos, pela apropriação da cultura” (PARO, 2010, p. 99).

Voltando ao conceito de qualidade de educação percebe-se que o mesmo vem sendo modificado ao longo do tempo, devido às novas exigências sociais decorrentes das alterações que orientam a reestruturação produtiva em curso. Houve momentos da história, em que qualidade de educação se referia ao acesso. Atualmente ela representa não apenas acesso, mas permanência dos alunos nas escolas com atendimento às necessidades básicas. Libâneo (2013, p. 57), critica as políticas atuais de atendimento às necessidades básicas, pois, o ensinar e o aprender ficam apenas restritos a fornecer “conteúdos mínimos para sobrevivência social, não para desenvolver a inteligência, formar capacidade de raciocínio, formar capacidades mentais”.

Com o objetivo de conceituar educação de qualidade na ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como, de organismos multilaterais, que são os influenciadores de políticas públicas educacionais, Dourado, Oliveira e Santos (2007) retomam as metas dos compromissos, firmados entre governo e organismos multilaterais, pertinentes a assegurar a educação inicial a todas as crianças e a

educação obrigatória dos 6 aos 14 anos, ampliar a oferta de educação secundária, bem como, oferecer oportunidades de educação continuada de qualidade a toda a população, ou seja, qualificar a educação a ser oferecida, ressaltando-a como direito humano fundamental de todo cidadão.

a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

Os autores apontam duas vertentes de resultados de pesquisadores que estudam as características de escola de qualidade, ou escola eficaz. Estas ressaltam um conjunto de predicados ou de aspectos que faz com que a escola obtenha sucesso.

Alguns trabalhos visualizam a educação de qualidade a partir da ênfase na teoria do capital humano, defende-se a centralidade desta prática social no processo de desenvolvimento econômico sustentável e equitativo.

Outra perspectiva de educação, ou escola de qualidade, se refere à questão inclusiva da sociedade, em que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos 1997, p.122).

Dourado, Oliveira e Santos (2007) vão explicar então, que:

Construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação, e, sobretudo para as escolas não requer apenas identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelos países membros no tocante a busca de parâmetros analíticos e de oferta de uma educação inicial, obrigatória e secundária de qualidade na região (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p.7).

A concepção de qualidade nos documentos dos organismos multilaterais é a de medição e a orientação da necessidade da criação de programas de avaliação da

aprendizagem, portanto, as estratégias voltam-se, em geral, para a mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, por meio, principalmente, da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Em contra ponto, destaca-se a qualidade da educação como qualidade social que concebe o conhecimento como capacidade cognitiva, essencial para a realização individual e social, entrada no mundo do trabalho, e central na constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Uma educação de qualidade envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas conduzidas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; formação geral e capacitação tecnológica, para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho, de modo a não buscar competência apenas em afazeres técnicos e, portanto, previsíveis, mas compreender a contexto do processo de produção. (LIBÂNEO, 2011).

Libâneo (2011) traça algumas tendências possíveis para se pensar a escola democrática como espaço para qualidade social da educação: preparação para o mundo do trabalho; formação para a cidadania crítica; preparação para a participação social e formação ética.

Nestas tendências, a escola se organiza para atender não apenas as demandas econômicas e de emprego, mas também a capacidade de interferir criticamente na realidade para transformá-la. A participação social se dará “em termos de fortalecimento de movimentos sociais, não apenas os que envolvem setores amplos da sociedade, mas também aqueles localizados, baseados em interesses comunitários mais restritos” (LIBÂNEO, 2011, p. 11) e a formação ética, com concepção de valores e atitudes, ante o mundo da política e da economia, questionando as formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo.

O conceito de qualidade da educação, portanto, é polissêmico: do ponto de vista social a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados a educação” (DOURADO; OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 12).

Nota-se, atualmente, uma preocupação das políticas públicas educacionais em responder as demandas internacionais, em detrimento às demandas locais, assim, torna-se cada vez mais visível as formações aligeiradas, a utilização de

currículo mínimo, com supervalorização de Língua Portuguesa e Matemática, e a constituição de sujeitos alheios à formação política, com potencial para processos de mudança social.

Neste capítulo articulou-se o conceito de política como forma de colocar o governo em ação, em especial, no que se refere às políticas educacionais. O modelo do gerencialismo foi apresentado como o norteador das novas políticas, trazendo para o espaço escolar o discurso de eficácia e eficiência, com a presença de um Estado avaliador. Verificou-se, que as políticas educacionais a partir da década de 90, passaram a ter maior visibilidade no cenário nacional, com o discurso de acesso, atendimento às necessidades básicas de aprendizagem, e posteriormente, acesso com qualidade. A qualidade destas políticas está associada à permanência e aprendizagem dos estudantes, para tanto, houve investimento em programas e ações que dessem conta desta realidade apresentada pelo sistema brasileiro.

Evidenciaram-se os contextos do ciclo de políticas em Ball, e sua relevância para a análise de políticas educacionais, por envolverem desde a formação do discurso até o momento de interpretação dos profissionais que participam das políticas no espaço local. Nesta abordagem é possível, então, observar as articulações ocorridas no campo macro e micro do PDE Escola e possíveis impactos ocorridos a partir de sua elaboração e consolidação.

Embora os contextos do ciclo de políticas em Ball estejam em constante movimento, observou-se neste capítulo, com maior ênfase, o contexto de influência em que as políticas de permanência, e melhoria da qualidade de ensino, foram concebidas e justificadas.

Na sequência deste estudo, articula-se o espaço de influência e produção de texto dos Planos educacionais da década da Educação do campo macro ao micro, abordando atores que participaram da pauta de discussão, bem como, diretrizes e princípios que norteiam os planos e os discursos produzidos.

3. Reformas educacionais no Brasil

As reformas educacionais do sistema brasileiro, no final do século XX e início do século XXI, foram marcadas pelo debate da melhoria da qualidade da educação, via elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Desenvolvimento da Escola.

O compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação Para Todos ocorreu a partir de discussões realizadas durante Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990.

Ao final da Conferência, houve o consenso de que países que apresentavam baixa produtividade no sistema educacional deveriam formular seus planos educacionais. “A partir do Plano Decenal, os direitos da criança às necessidades básicas de aprendizagem devem ser garantidos. A escola deverá assumir o papel constitucional de construção da cidadania e deixar de ser uma agência de produção do fracasso escolar” (BRASIL, 1993, p. 4).

O Plano Nacional de Educação para Todos, aprovado no governo do ex-presidente Itamar Franco, não se estabeleceu como referência para as políticas públicas e gestão do governo FHC. Este optou por basear-se em outra proposta, qual seja, o Plano Nacional de Educação, o (PNE 2001-2010) [...] “que, apesar de aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República, tendo, portanto força de lei, não vai se constituir na referência-base do planejamento e das políticas educacionais (DOURADO, 2011, p.24).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado como programa de ação (SAVIANI, 2009) foi lançado em 2006. Neste documento oficial do Ministério da Educação (MEC), encontra-se um conjunto de ações que prioriza uma educação básica de qualidade, estabelece metas de qualidade para a educação, incluindo acompanhamento, e assessoria, aos municípios com baixos indicadores de ensino. Ressalta-se que as políticas públicas são materializadas em programas, projetos, planos e ações.

Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE – Escola), programa do MEC, foi lançado em 1998 dentro do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola), fundamentado no processo educacional que proporciona o fortalecimento da autonomia das escolas por meio de um diagnóstico eficaz de seus problemas e relativas causas, suas fragilidades e pontos fortes, e a definição de um plano de melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos.

Importante esclarecer que o PDE-Escola, antiga ação do Ministério da Educação, de abrangência restrita, foi incorporado ao PDE ganhando escala nacional a partir da primeira edição Ideb.

Essa nova fase de ação do PDE-Escola está vinculada à constituição do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, programa estratégico do PDE, o qual estabelece 28 diretrizes, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Ressalta-se que o Plano de Metas propaga as finalidades do Compromisso Todos pela Educação, lançado no ano de 2006 em São Paulo, como ação da sociedade civil, porém, representada pela perspectiva do setor empresarial. A adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no PDE.

Dessa forma, o movimento mantém-se, por um lado, estreitamente veiculado à esfera governamental e, por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 231).

Feitas essas considerações, passa-se a focalizar a temática de elaboração e efetivação dos planos que conduziram às reformas educacionais, no princípio da década de 2000, observando o critério do macro ao micro, ou seja, política de estado representada pelo PNE, de governo concebido pelo PDE, por fim, como política local de melhoria da qualidade de ensino, o PDE Escola.

3.1 PNE - Plano Nacional de Educação como política de estado

A discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) inicia-se no governo Collor, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proposta por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas par a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial (BM).

O Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993, mas não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995. Com o projeto de reformar toda a educação brasileira, esse governo, cujo término deu-se em 2002, apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 156).

Dois planos de Educação chegaram à Câmara de Deputados: um elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e alguns representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); e outro elaborado pela sociedade civil, consolidado na plenária de encerramento do Congresso Nacional da Educação (Coned II), em Belo Horizonte, em 1997 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

O Plano Nacional de Educação surgiu em razão da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, que foi realizado em 1987 e desempenhou um papel altamente relevante no cenário brasileiro. De acordo com Gohn (2009, p. 27): O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita. O Fórum demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar (GOHN, 2009. p. 27).

Inúmeras entidades forçaram o governo a se posicionar, quanto à aprovação do plano, pois, fora elaborado, coletivamente, por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, dentre outros grupos atuantes na sociedade tornando-se num momento histórico do cenário educacional, o mesmo foi encaminhado à Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

A discussão do projeto fora interrompida no ano de 1998, devido às eleições para Presidente da República, Governador, Senador, Deputado Federal e Deputado Estadual, adiando a aprovação do Plano Nacional da Educação, que somente foi aprovado em janeiro de 2001.

O PNE 2001-2010 é resultado da discussão, nas duas Casas Legislativas Federais (Câmara e Senado), de dois projetos de lei, o do MEC e o da sociedade

civil. A existência de dois planos comprova a existência de divergências de interesses entre os diversos atores.

Dourado (2011) ao avaliar o processo de produção do texto do PNE, em disputa, afirma que a proposta do PNE da sociedade civil previa um conjunto de princípios que não foram incorporados ao plano aprovado.

As diferenças iam desde o diagnóstico dos problemas até a discordância na identificação das necessidades educacionais, e no que se refere aos recursos financeiros disponíveis à execução do plano.

O projeto do MEC propunha a aplicação de 5,5% do PIB, ao passo que a sociedade brasileira falava em 10%. A versão aprovada ficou em 7%, valor vetado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009; DOURADO, 2011).

Valente e Romano (2002) asseguram que os Planos são dois projetos de Brasil – o PNE da sociedade e o PNE de FHC⁹. Os projetos, em suas proposições, carregam expectativas antagônicas de política educacional: um traz, em sua envergadura, o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. O outro plano propaga a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Assim, enquanto o PNE da Sociedade Brasileira insiste na necessidade do fortalecimento da escola pública estatal e na plena democratização de sua gestão, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica, o PNE de autoria do Governo, à época, apresentava proposta contrastante.

O PNE do governo estava ancorado em dois pilares centrais com a máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

O Plano Nacional de Educação (2001-2011) foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração de dez anos; esteve centrado em três etapas aplicadas aos diversos níveis e modalidades de ensino.

⁹ FHC: Fernando Henrique Cardoso, 34º Presidente da República do Brasil, com mandato de 1º de janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003.

Este Plano está organizado da seguinte forma: o diagnóstico da situação; a enunciação das diretrizes a serem seguidas; a formulação dos objetivos e metas a serem atingidas, progressivamente, durante o período de duração do plano.

Em síntese, o Plano apresentava como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no referente ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para atender a demanda do Ensino Fundamental, o Plano Nacional da Educação apresentava, como alguns de seus objetivos e metas, a universalização do atendimento do Ensino Fundamental, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola; a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental obrigatório; a regularização do fluxo escolar, reduzindo em 50% as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, proporcionando efetiva aprendizagem. A meta governamental é de que isso deveria ser feito em cinco anos.

Para que os objetivos do PNE pudessem sair do plano da elaboração, era preciso contar com a participação de toda a comunidade escolar. Assim, houve incentivo para as reformas com ênfase em novas formas de gestão das unidades escolares, buscando o envolvimento do coletivo.

A propósito, observa Gohn (2002) explica que as reformas educacionais tornaram-se indispensáveis nas agendas discursivas dos políticos e administradores públicos e que reformas nos ensinos públicos têm sido “copiadas” de modelos empresariais sem avaliar as características referentes a lógicas, objetivos e tempo distintos.

A autora destaca que a lógica norteadora das ações públicas é distinta em relação às do setor privado, “(bem-estar público e cidadania no serviço público; lucros e interesses do mercado na empresa privada)” quanto ao tempo “as culturas institucionais (públicas e privadas) têm tempos diferentes de absorção, reação e resistência às propagadas inovações” (GOHN, 2002, p. 98).

Ao empreender estudos sobre o cenário da educação, trabalho e lutas sociais, nos anos 90, e o universo das reformas para o Ensino Fundamental, Gohn (2002) argumenta que o significado da divulgada “educação com qualidade” reduz-se ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas.

Neste sentido, a União não abre mão do controle político-ideológico da educação nacional. Assim, “na política de descentralização apenas o já decidido é escutado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil. A hegemonia do poder central na tomada de decisões é mantida” (LEHER, 1999, p. 166).

Ao avaliar o PNE (DOURADO, 2011) salienta que as análises mostram que o plano apresenta diretrizes e metas sem garantia de organicidade interna, e afirma que ao determinar metas, indicando desafios para a melhoria da educação nacional, o PNE configurou-se como plano formal caracterizado pela falta de instrumentos reais de financiamento, bem como pela ausência de regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados.

Indicadores mostram a evolução positiva de acesso ao ensino fundamental, o grande desafio, para a atualidade, está relacionado à melhoria das condições de permanência do aluno, com aprendizagem no contexto escolar. Tal constatação implica a dimensão do custo-aluno-qualidade, passando pela “[...] melhoria dos processos de formação e profissionalização docente e da gestão escolar, pelo enfrentamento de questões como a evasão escolar, a distorção idade-série e a implementação de condições para a oferta de ensino de qualidade” (GOMES et al., 2011, p. 79).

O déficit de aprendizagem no ensino fundamental é significativo e representa em números o resultado da distorção idade/série, portanto, a problemática ganha espaço na agenda do novo PNE, estabelecendo como meta a regularização do fluxo escolar, atendendo estudantes com defasagem idade/série em programas especiais que respondam às demandas e possibilidades, de forma que, em cinco anos, essa defasagem reduza em 50% e, em dez anos, decresça 95% (GOMES et al., 2011, p. 80).

A distorção idade/série é sem dúvida um fenômeno que deve ser colocado como pauta da agenda política, pois, dados mostram que alunos levam em média dez anos para concluir o ensino fundamental de oito anos, média nacional que

esconde as desigualdades regionais da educação, pois, há regiões onde os alunos demoram ainda mais tempo para concluí-lo.

Para tanto é necessário realizar estudos, ou estabelecer com mais clareza, como se deve realizar a avaliação interna de alunos com necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. Muitos professores entram em conflito quanto ao processo avaliativo no qual o desenvolvimento do aluno reflete em um número que o torna apto ou não para seguir os anos seguintes de escolarização, pois, os mesmos são avaliados dentro de uma mesma base curricular, idealizada na perspectiva de aluno padrão. Lembrando que as novas políticas levam em consideração o produto e não o processo, ou seja, resultado final.

Cabem aqui algumas reflexões: se a educação institucional se processa dentro de parâmetros nacionais o que fazer com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais? Como pensar em qualidade de ensino com salas superlotadas? Se a avaliação é necessária para diagnosticar o processo de desenvolvimento do aluno, como proceder com aqueles que sempre ficam aquém das expectativas desejadas? É justo reprovar alunos porque sua capacidade intelectual não apresenta conformidade com a grade curricular? É sinal de justiça que professores sejam responsabilizados pela não aprendizagem dos alunos?

O Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, estabeleceu, como prioridade para suas atividades do ano de 2009, estudo e construção de subsídios para a elaboração do futuro Plano Nacional de Educação, e apresenta como questão inicial de debate, considerada como essencial para todas as demais metas e ações do PNE, a que se refere à educação como direito da cidadania. “Na medida em que a educação é entendida como direito, não é possível que a sociedade possa compreendê-la como mercadoria, como objeto a ser coordenado pelo mercado, concepção esta que predomina no mundo empresarial” (BRASIL, 2010, p. 9).

Estudos realizados pela Conae – Conferência Nacional de Educação - (BRASIL, 2010) apontam os maiores desafios da Educação Nacional a serem enfrentados e superados no próximo decênio como compromisso do Estado e de toda sociedade, neste documento, consideram como prioridades para o Ensino Fundamental:

- 1) Universalizar o ensino fundamental de nove anos;
- 2) Promover, de modo integrado, revisão de todo o currículo do ensino fundamental, em decorrência do ingresso aos seis anos, tornado obrigatório;
- 3) Estimular o professor e a escola a desenvolverem discussões sobre o currículo e coordenação pedagógica, na perspectiva das diferentes linguagens e da diversidade cultural;
- 4) Superar a ruptura entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental; compreendendo ciclos, séries e outras formas de organização, como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si;
- 5) Regularizar o fluxo escolar, extinguindo a defasagem idade-série.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi sancionado em junho de 2014, com a Lei 13.005, tramitou no Congresso Nacional durante (04) quatro anos e sua composição estabelece (20) vinte metas, o mesmo foi enviado ao Congresso Nacional pelo governo em dezembro de 2010 e deveria ter entrado em vigor no ano seguinte. O plano está em consonância como artigo 214 da Constituição Federal e foi aprovado na Câmara dos deputados em 2012, tramitou no ano seguinte no Senado, onde foi alterado, retornando a Câmara para análise final.

As metas de 1 a 5 do PNE se referem à universalização do acesso e atendimento em todos os níveis de ensino, para o ensino fundamental e alfabetização em oito anos. A oferta de escola integral, como estratégia para o combate à defasagem idade/série, também ganhou espaço na agenda do plano.

Destaque para a meta 7, qual seja, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb até 2021, sendo 6 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 para os anos finais do ensino fundamental e 5,2 para ensino médio.

Além da avaliação do desempenho da escola, via avaliação externa e fluxo, o Inep empreenderá estudos para desenvolver outros indicativos de qualidade relativos ao corpo docente e à infraestrutura das escolas de educação básica. (BRASIL, 2011, p. 17)

Gomes et al. (2011) consideram os indicativos limitados, levando em conta a complexidade da educação básica, e apontam aspectos imprescindíveis que deveriam compor as avaliações como: gestão do sistema e da escola, currículo, condições de trabalho e Projeto Político Pedagógico.

Verifica-se, também, o fato de o Ideb estar concentrado em política de avaliação de governo, e o PNE, um espaço da agenda de políticas de Estado. Com o novo PNE a política de avaliação ganha força de política de Estado. Cabe ponderar que o Ideb tem aspectos positivos, mas também apresenta falhas, pois, os elementos que o compõem levam a uma distorção da realidade. Para que o índice possa ser aperfeiçoado é necessário acrescentar outras informações como: variáveis socioeconômicas dos alunos, a localização das escolas e o investimento financeiro em cada uma delas.

Demais metas do plano estão relacionadas com a formação de professores, valorização do magistério, nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios de mérito e desempenho, e à participação da comunidade escolar.

Por fim, encontra-se a meta 20 referente à questão do financiamento, o documento estabelece a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir o mínimo de 7% do produto interno bruto (PIB) do país, no quinto ano de vigência da lei do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Verifica-se, portanto, que os novos desafios do PNE não se diferem em muitas questões abordadas pelo PNE anterior. O PNE atual reforça questões quanto à educação básica: acesso, permanência e qualidade do ensino evitando o abandono e repetência dos alunos, e, para tanto mantém o Ideb, que recebe o status de política de Estado.

3.2 PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação como política de governo

Remontando-se aos planos educacionais do início da década de 2000, quando ainda estava em vigor o PNE, ocorre o lançamento do PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, durante a gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

O mencionado plano apresenta como objetivo principal a melhoria da Educação do País em todos os níveis de ensino, dando maior ênfase à educação básica, compreendida entre a educação infantil e o ensino médio. O PDE foi

apresentado como um plano que, finalmente, estaria preparado para enfrentar o problema da qualidade de ensino.

Ao realizar estudos sobre a composição do PNE e do PDE, Saviani (2009) argumenta que o segundo foi elaborado quando o primeiro ainda estava em vigência e que este não parte do diagnóstico das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas é composto por ações que não se articulam organicamente com o outro.

Ao analisar os dois documentos, o autor conclui que o PDE foi “[...] formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de plano, projeta a percepção de que se trata de um novo plano nacional de educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE” (SAVIANI, 2009, p. 29).

Dentre as ações propostas, no lançamento do PDE, encontra-se o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação que prevê acordos entre a União e os entes da federação, visando à qualificação da educação básica por meio do planejamento estratégico. Mobilizar a sociedade em defesa da qualidade educacional, convocando a participação das famílias e da comunidade, é o seu principal objetivo.

Estados e municípios, ao fazer a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, são convocados a elaborarem seu Programa de Ações Articuladas (PAR). O mesmo articula-se ao PDE, como instrumento de apoio técnico e financeiro, orientado para elevar os índices de desempenho de alunos da escola básica dos entes federativos.

Para elaboração do mesmo é necessário que estados e municípios façam o diagnóstico preciso da realidade local, para que posteriormente, elaborem ações para correção das dificuldades apresentadas.

O PAR é utilizado pelo MEC para fazer transferências de verba e fornecer assistência técnica para os municípios, ajudando-os a alcançar as metas anuais definidas pelo Ideb. As escolas que conseguem cumprir essas metas recebem, a título de incentivo, uma parcela extra, no valor de 50% dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Para realizar o diagnóstico, estado e município utilizam instrumento produzido pelo MEC que avaliam os aspectos da gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas, avaliação,

infraestrutura física e recursos pedagógicos como referenciais para detectar situações satisfatórias ou insatisfatórias.

Cada aspecto é composto por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos que recebem pontuação correspondente a quatro níveis. O Resultado desta pontuação auxiliará o estado ou município a planejar seu PAR.

Administradores do município de Jataí tiveram seu primeiro contato com a metodologia do PAR no segundo semestre de 2007, em encontro realizado pelo MEC na capital do Estado, Goiânia, onde se encontravam prefeitos, secretários municipais de Educação e os subsecretários regionais de educação para reunião com o Ministro da Educação.

Os representantes do município de Jataí fizeram a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e, logo em seguida, nomearam uma comissão para composição do comitê local do Plano de Metas (Portaria nº 068, de 01 de novembro de 2007).

O Plano de Metas estabelece para 2022 que o ensino brasileiro atinja nota seis (6,0) no Ideb, índice esse obtido por países desenvolvidos. Diversas ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica estão sendo consolidadas, como a Provinha Brasil; Gosto de Ler; Brasil Alfabetizado; Piso do Magistério; Mais Educação, PDE Escola, Educacenso, dentre outros.

A Provinha Brasil é a ferramenta utilizada para avaliar se os alunos estão sendo alfabetizados até os 8 (oito) anos; o Gosto de Ler corresponde à Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa que pretende resgatar o prazer da leitura e da escrita no ensino fundamental; Piso do Magistério com definição do piso salarial nacional para os professores; Mais Educação, projeto destinado a permanência por mais tempo na escola, no qual os alunos terão mais atividades no contraturno, e ampliação do espaço educativo; Educacenso é o sistema de coleta de dados do sistema escolar.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece 28 diretrizes. O mesmo foi inspirado em 200 municípios que apresentaram médias superiores a 5,0 no Ideb, e também teve sua origem no estudo Aprova Brasil - O Direito de Aprender desenvolvido pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) que objetivou identificar fatores que podem explicar o bom desempenho dos alunos. A pesquisa identificou boas práticas adotadas por 33 escolas - modelo

do ensino fundamental localizadas em comunidades pobres de 14 estados brasileiros. (BRASIL, S/D)

Diretores, professores, alunos, familiares e membros do conselho escolar responderam à pergunta central da pesquisa, ou seja, qual era a percepção do bom desempenho das crianças. Na análise das respostas quatro elementos destacam-se: os professores, os alunos, as práticas pedagógicas e a participação da comunidade.

Tabela 4 - O bom desempenho dos estudantes no entendimento dos atores da escola

Êxito na Prova Brasil	Características assinaladas
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com escola, alunos e comunidade escolar; • Disponibilidade para o diálogo; • Cobrar responsabilidade dos alunos; • Incentivo à leitura, às práticas lúdicas e esportivas; • Os processos educativos são estendidos para além da sala de aula, com brincadeiras, jogos, aproveitando-se o horário do recreio para abordar conteúdos relacionados aos temas do currículo escolar; • A paciência, a calma, as formas divertidas de ensinar, à capacidade de dialogar e à disposição de manter a disciplina a partir de regras acordadas entre todos; • Aspectos afetivos da relação com o professor, lembrando o carinho, a dedicação, a amizade e o cuidado com cada criança.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões como “a qualidade dos alunos”, “alunos interessados em aprender”, “maturidade dos alunos e compromisso em aprender”, “os alunos são exigentes”, “o próprio esforço dos alunos”, “crença no potencial das crianças”, “os alunos são inteligentes”, “a capacidade dos alunos”, “o empenho e a dedicação dos alunos”, são exemplos de uma atitude positiva em relação às crianças e aos adolescentes.
Práticas pedagógicas variadas	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de múltiplos recursos, como livros de leitura; oficinas de leitura e escrita; textos poéticos; revistas; trabalho em equipe; mercado de compras com objetos reciclados; tarefas escolares que envolvem os pais; planejamento avaliado e monitorado pelos diferentes atores da

	<p>escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplina e organização.
Participação da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão participativa e democrática da escola: experiências da instituição com as instâncias formais de participação, como os conselhos escolares, conselhos de alunos, reuniões, assembléias, APMs (associações de pais e mestres); • O envolvimento e a presença dos pais das crianças e dos adolescentes: associações de pais e mestres ativas, na quais aquelas onde os pais que moram nas proximidades atuam como vigias noturnos da escola ou aquelas nas quais as mães são responsáveis por equipar a biblioteca da escola. Os pais ajudam também nas atividades extraclasse, na organização das festas comemorativas da escola ou participam de decisões sobre a merenda e o uniforme das crianças. • Parcerias externas, com empresas, associações de moradores, universidades, ONGs (organizações não governamentais): cada escola conta com as parcerias de acordo com seu contexto, assim cita-se: empresas de petróleo, o Sistema S, com o Instituto Ayrton Senna.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, conforme documento APROVA BRASIL - O Direito de Aprender Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil (BRASIL, S/D).

As boas práticas estabelecidas, portanto, estão focadas em cinco dimensões: as práticas pedagógicas; a importância do professor; a gestão democrática e a participação da comunidade escolar; a participação dos alunos, e as parcerias público/privado.

Dadas as explicações, dos parâmetros utilizados para concepção de escolas eficazes, passa-se a estabelecer os critérios de qualidade da educação dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No segundo capítulo, art. 3º, estipula que a média da qualidade da educação será medida entre o desempenho dos alunos e do fluxo escolar: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinado com o desempenho dos alunos” (BRASIL, DECRETO nº. 6.094, de 24 de abril de 2007).

Cabe aqui fazer algumas considerações sobre a criação do Movimento Todos Pela Educação. Primeiramente, este resultou de alianças políticas e redes sociais com a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a educação básica de qualidade. Na sequência, importa registrar que “[...] as proposições desse movimento foram assimiladas pelo mais importante plano do governo federal para a educação nesse final de década – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011, p. 226).

O Compromisso Todos pela Educação: Rumo a 2022, idealizado por empresários¹⁰, aponta finalidades e metas que orientam a reforma educacional brasileira. Preocupados com a grande crise educacional, os empresários afirmam sua vontade em assumir a cota de “responsabilidade social”. “A agenda empresarial para a educação firmou preceitos e ações, estabeleceu metas e compromissos, articulando consensos e estabelecendo pactos” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

Os objetivos do movimento são os de propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Estes objetivos foram traduzidos em 5 Metas: atendimento, alfabetização, desempenho, conclusão e investimento direto em educação básica. O mesmo se apresenta como incentivador da mobilização de toda a sociedade, (regime de colaboração) em torno de iniciativas que garantam a todos os alunos o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade.

O regime de colaboração é compreendido pelo MEC como um “imperativo inexorável” para cumprimento da Constituição que organiza as competências da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios quanto aos níveis e as etapas da educação.

Regime de colaboração denota a divisão de competências políticas, técnicas financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação. O regime de colaboração pode ser entendido também a partir do

¹⁰ Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

argumento de que “todos são responsáveis pela educação”, devendo ampliar sua responsabilidade aos diferentes setores sociais, públicos ou privados. O mesmo se realizará com regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social (BRASIL, 2007).

Outros pilares que sustentam o PDE são os de responsabilização (conhecido na literatura como *accountability*) e mobilização social, sob o argumento de que a educação, constitucionalmente, é defendida como direito de todos e dever do Estado e da família e, portanto, cabe a sociedade como um todo (pais, professores, associação de bairros, políticos, etc.) responsabilizar-se pelo acompanhamento de seus resultados, bem como, promover a gestão participativa promovendo espaços para elaboração de estratégias para melhoria destes resultados.

Uma forma de controle social, difundida no campo discursivo do PDE, é a descentralização administrativa que representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e à municipalização do ensino fundamental, alegando que a escola e a comunidade terão maior autonomia ou poder de decisão quanto ao seu espaço de atuação tanto pedagógico quanto financeiro.

Mas o que se percebe é a incorporação sutil organizacional da gestão de empresas privadas no setor público, reforçando os propósitos do discurso neoliberal em atribuir a incapacidade do Estado em promover uma educação de qualidade, neste sentido, “uma nova forma de organização do trabalho, uma nova forma de regulação, e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado” (ANTUNES, 2000, p. 40) são formulados para saída da atual crise do capital.

3.3 O Ideb como condutor de políticas gerenciais: regulação, avaliação e responsabilização

O cenário da política de educação básica proporcionada a partir dos compromissos firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e na Declaração de Nova Déli de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993) de atendimento à demanda de universalização do ensino básico, promoveu alterações na forma de administração do espaço escolar.

Oliveira (1997) afirma que o modelo burocrático centralizado no poder do Estado é substituído por “[...] novos modelos de gestão do ensino público, alicerçados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades [...]” (1997, p. 90).

Nos novos modelos de gestão pública, a escola é colocada como núcleo do sistema que por sua vez deverá promover inovações em sua organização e gestão em busca da melhoria da qualidade na educação, entendida com uma finalidade mensurável apresentadas em dados estatísticos.

A escola assume para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento, portanto, é necessária a ampliação de sua autonomia didático-pedagógica e financeira assumindo os compromissos com o ensino de qualidade a partir da inserção de inovações na organização e gestão.

Amaral e Xavier (1999) afirmam que para superar um sistema de ensino ineficiente, ineficaz e de baixa qualidade, as novas políticas educacionais incentivam a melhoria da gestão escolar que está vinculada a vários fatores, dentre eles, o desenvolvimento de mecanismos que permitam às escolas ter mais autonomia e responsabilidades pelos serviços que prestam.

O Plano Desenvolvimento da Escola faz parte das políticas governamentais que sob a ótica do MEC trará fortalecimento, autonomia e melhoria na qualidade de ensino. O manual explicativo, de como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, pontua que sem uma escola de qualidade não pode haver ensino de qualidade, e que se entende por escola de qualidade aquela que traduz em bom desempenho dos alunos e:

desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos, que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação adequadas e com material escolar didático necessário; que consta instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. Além disso, uma escola de qualidade é aquela que constrói um clima escolar que favorece o processo ensino-aprendizagem e que define e organiza processo que conduzem ao alcance de seus objetivos (BRASIL, 2006, p. 7).

A construção da escola de qualidade, nas novas políticas educacionais com foco no aluno, está centrada em procedimentos e instrumentos gerenciais pautados

pelos princípios de eficiência, eficácia, e equidade, ou seja, fazer certo as coisas e fazer as coisas certas garantindo igualdade de condições para todos.

Em busca da construção da escola eficaz, as novas políticas educacionais da educação básica evidenciam as dimensões microssociais, ou seja, as questões propriamente escolares. As questões microssociais, em termos de qualidade da educação, exercem papel determinante sobre a aprendizagem dos estudantes, os processos de organização e gestão, as práticas curriculares, a formação, a participação e os processos de avaliação (SILVA; OLIVEIRA; LOUREIRO, 2009).

Essa nova tendência no campo administrativo-educacional tem difundido a noção de qualidade, retirada da concepção neoliberal da economia, que por sua vez direciona políticas para atender o mercado de trabalho cada vez mais dinâmico. Os novos modelos organizacionais atuam de forma mais flexível, participativa e descentralizada de administração dos recursos e das responsabilidades.

Aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total apresenta como finalidade o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem. Segundo Libâneo, no sistema escolar a qualidade total se processa “dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos” (2001, p. 53).

Nesta percepção de organização, destacam-se entre outros fatores a hipervalorização dos resultados da avaliação. Hypolito (2010) afirma que o Estado ao produzir princípios para introduzir os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente potencializa seu poder de regulação. Barroso (2005) pontua que o termo regulação ganhou visibilidade a partir do desenvolvimento da teoria dos sistemas que apresenta como função manter o equilíbrio de qualquer sistema, sendo por meio da regulação que se instaura a ordem.

Regulação é uma palavra de origem latina e de conceito polissêmico. Seu significado está associado às regras, às normas e às leis que regem determinado contexto econômico, social ou político. O termo regulação tem sido utilizado, no setor educacional, numa situação de exigência por resultados num complexo contexto de responsabilização social pelas práticas pedagógicas educativas. Barroso (2005) explica que, geralmente, a regulação é entendida:

com uma função essencial para manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retração (positiva ou negativa). É ela que permite, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (BARROSO, 2005, p. 727).

Mas ressalta que a mesma não pode ser entendida apenas como conjunto de ordens para *conservação* do sistema, mas serve também como campo para se pensar na *transformação*, pois, enquanto na regulação conservadora tem-se apenas o objetivo de manutenção ou o equilíbrio do sistema, na regulação transformadora tem-se a tripla intenção de compreender *como* se processa as novas formas de organização; *de que modo* um processo de regulação conservador dá origem ao transformador e que *interdependência* se estabelece entre diferentes modos de regulação.

Barroso (2005) faz um breve relato a respeito do que representou a regulação em países como Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido. O Estado regulador e avaliador organizando meios de medir resultados abandonando a organização e a gestão para administradores privados que visualizam na educação a possibilidade de obter lucros.

Os resultados das avaliações passam a ser critério para a escolha das escolas onde as crianças vão estudar. O sistema escolar passa a vivenciar momentos de disputa pelas melhores colocações reforçando a ideia de que a educação passa a ser mercadológica vivendo na órbita do capital: competitividade, individualismo, exclusão, excelência e qualidade.

Barroso postula ainda que o desafio da escola do século vigente é a mesma vivenciada no século passado: garantir o pleno direito à educação e o acesso à cultura comum, para todas as crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e de justiça social.

As políticas educacionais brasileiras têm enfatizado os programas de avaliação em larga escala como identificadores da qualidade do ensino sendo considerado, também, como programa de prestação de contas à sociedade civil, mais conhecido pela literatura como *accountability*.

Afonso (2009) explica o conceito de *accountability* fazendo articulação às dimensões de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização. O princípio de *accountability* implica, frequentemente, um conjunto complexo de relações,

interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação.

No contexto educacional os professores fazem parte dessa teia e são chamados a dar explicação da aprendizagem dos alunos para técnicos da secretaria, diretores, coordenadores, pais e os próprios alunos. Numa via de mão dupla, cada participante é convocado a prestar conta de seu desempenho, ou papel, para seus superiores na lógica do sistema.

O *accountability*, no campo discursivo, se apoia em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação e a cidadania. Affonso (2009) nos alerta que um sistema de *accountability* não pode ser diminuído a uma mera prestação de contas, como ritual, nem ser associado do ponto de vista instrumental, de cima para baixo, ou de mero controle.

Assim, não é difícil observar que nas novas políticas educacionais os números valem mais e retratam a qualidade do ensino, pois, há uma hegemonia do discurso, vinculado ao contexto educacional, de que a escola só terá qualidade se estiver bem no *ranking*. A qualidade inserida nesse novo contexto destrói as possibilidades de uma qualidade de ensino social, voltada para a formação do cidadão emancipado que pensa, analisa e se posiciona sobre a realidade social, ou seja, além da formação intelectual, uma formação política para lidar com as questões sociais.

As novas políticas educacionais tem se voltado, cada vez mais, para a formação em massa de cidadãos conformados com a posição social que ocupam, mantendo a ordem social, na qual os mantenedores do capital aplicam suas ideologias para manutenção do controle social.

nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções a político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem. (AFFONSO, 2009, p. 28)

Logo adiante, Affonso explica como os discursos de *accountability* passam a ser legitimados: a crise da escola, com crítica aos métodos pedagógicos, e a má

utilização da autonomia profissional dos professores, agravados pela divulgação dos resultados comparativos das escolas formando os *rankings* internacionais.

Outro fator que contribui para que os discursos de *accountability* se tornem consensuais, é o surgimento da perspectiva neoliberal e neoconservadora no setor educacional (mercado ou quase mercado), valorizando a livre escolha da escola pelos pais, portanto, neste sentido, há uma maior divulgação dos resultados.

Outras questões apontadas se referem à imposição do Estado com redução no campo econômico, mais expansão do exercício do controle social; a indução de lógicas de corresponsabilização da sociedade civil e, conseqüentemente, a racionalização de gastos; o direito dos cidadãos à informação e por fim, as formas de *accountability* se sustentam fundamentalmente na aplicação de instrumentos validados, científica e tecnicamente, como é o caso dos testes estandardizados.

Affonso (2009) apresenta o contexto americano para explicar os efeitos dos testes estandardizados no âmbito educacional. Os resultados dos testes incluem sanções, recompensas ou intervenções, dirigidas tanto a distritos escolares quanto a estabelecimentos de ensino, professores e estudantes.

Accountability é utilizado, no contexto educacional, como forma de controle social utilizada pela nova administração pública para prestar conta à comunidade e, ao mesmo tempo, manter a ordem vigente apresentando seu campo ideológico de participação e educação para todos com o compromisso de todos.

Como mecanismo de responsabilização os alunos do ensino fundamental e ensino médio têm sido observados, desde a década de 1990, pelo SAEB, que avalia as habilidades em língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas, com alunos de 5º e 9º anos, (antiga 4ª e 8ª série) da rede pública e privada, de escolas urbanas e rurais, realizado por amostragem.

A Prova Brasil e a Provinha Brasil foram criadas, no ano de 2005, com os objetivos, respectivamente, de avaliar habilidades relativas à alfabetização e ao letramento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e avaliar habilidades em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas com alunos de 5º e 9º anos (antigo 4ª e 8ª série) de escolas urbanas. (PERONI, 2009).

Conforme visto anteriormente, o Ideb foi constituído para ser o referencial de escolas com qualidade de ensino, assim, nas novas políticas educacionais, ter bom Ideb é, essencialmente, ter boa qualidade de ensino. O Ideb é o indicador objetivo

para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. O indicador proposto é o resultado

[...] da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. (FERNANDES, 2007, p. 8)

Dados referentes ao Saeb e Prova Brasil, bem como o censo escolar de 2005, foram os referenciais utilizados para constituição do primeiro Ideb. Os índices foram calculados e divulgados em abril de 2007 logo após a criação do índice pelo PDE. O Ideb foi criado com o objetivo de, primeiramente, “[...] detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (FERNANDES, 2007, p. 8). Em junho, do mesmo ano, já era possível consultar por sistemas e por unidades escolares os índices obtidos. “Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O Ideb calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021” (BRASIL, 2007, p. 22).

Com esse índice inicial foi possível projetar metas para os anos subsequentes, de modo bianual, até o ano de 2022, com o objetivo de atingir - no ano, em que o Brasil completará 200 anos de sua independência - os índices da educação básica dos países integrantes da Organização para a cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para tanto “[...] o Ministério da Educação compreendeu que era necessário criar um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas com o Ideb mais críticos, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico” (BRASIL, 2010).

Com os resultados do Ideb, foi possível mapear as unidades escolares com maior vulnerabilidade quanto à aprendizagem/repetência/evasão, e com os dados, redirecionou-se a definição do público-alvo adotando o Ideb como parâmetro, o que representou abranger todas as escolas que se encaixassem nesse novo critério.

Nessa perspectiva, a escola, representada por sua equipe gestora e comunidade, deverá promover ações que gerem a melhoria da qualidade do ensino, que será “quantificável” em um momento pontual, sem avaliar o processo, mas o produto (o dia da avaliação), com a identificação das escolas que fracassam e as que obtêm sucesso. Verifica-se que há nos princípios que conferem à qualidade da educação dois elementos básicos o desempenho em testes padronizados e informações referentes à evasão/repetência/aprovação.

Assis (2014) em recente pesquisa sobre o Ideb, em escolas da rede municipal de ensino de Jataí- GO, em relação à qualidade, avaliação e interferências, observa que o índice é apenas um indicador, pois, há escolas em que os índices são baixos, com a existência de um trabalho rigoroso, ao passo que outras apresentam índices iguais ou acima das metas pré-estabelecidas, e evidenciam precariedade no que se refere à qualidade da educação oferecida, o índice, portanto, de forma isolada, não retrata a realidade das escolas, pois, fatores intra e extraescolares devem ser considerados.

Outro dado relevante, apresentado pela pesquisa, se refere à divergência entre as respostas oferecidas por coordenadores e professores/diretores, enquanto para os primeiros o Ideb de sua escola reflete a realidade da aprendizagem e da qualidade de ensino, os segundos afirmam que o Ideb não reflete a realidade da sua escola, pois, outros fatores influenciam os resultados obtidos nas provas aplicadas pelo governo. Segundo eles, apenas os professores efetivamente, conhecem a realidade da aprendizagem, em sala de aula, e da qualidade do ensino ofertado.

Percebe-se, nesse sentido, que os professores tem nítida compreensão das limitações de seu trabalho pedagógico e, efetivamente, conhecem a realidade vivenciada em sala de aula e a configuração de qualidade desenvolvida nesse espaço de aprendizagem. Os testes padronizados têm direcionado o trabalho pedagógico, via matrizes curriculares nacionais, assim, para se atingir elevada performance, é necessário padronizar as aprendizagens correspondentes à parâmetros curriculares nacionais que, embora tenham em sua constituição o conceito de parâmetros, fazem parte do documento que contém as matrizes de habilidades constitutivas da Prova Brasil¹¹.

¹¹ Estudos mais detalhados sobre a Prova Brasil se encontram no capítulo final deste trabalho.

Piletti (2003) ao realizar estudos sobre o funcionamento do sistema escolar brasileiro pontua que ele é falho por não garantir que os alunos concluam a escolaridade obrigatória, em tempo previsto, e se refere à avaliação como limitadora desse processo. Registra ainda que na década de 1990, 63% dos alunos do ensino fundamental estava com distorção de idade/série, pois, metade deles foram reprovados na primeira série, e os que conseguiam finalizar a escolaridade obrigatória de oito anos levavam, em média, 11,2 anos para fazê-lo.

O desafio da atual política governamental situa-se no rompimento da "pedagogia da repetência", visando à correção de fluxo escolar, portanto, a eliminação da defasagem idade/série que eleva os índices de qualidade da educação. A LDB 9.394/96 prevê várias alternativas para atenuar os elevados índices de reprovação ao possibilitar flexibilidade e autonomia para a organização do ensino podendo estruturar-se várias formas.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar. (LDB, 1996, art. 23).

Como um dos entraves da educação básica, no contexto escolar, está relacionado ao baixo desempenho dos alunos, o sistema escolar tem apresentado algumas estratégias para solucionar essa problemática, como organização do trabalho pedagógico em ciclos, regime de progressão automática, programas de aceleração de aprendizagem, progressão automática, dentre outros.

Kuenzer (2002) ressalta as estratégias utilizadas para melhoria das estatísticas educacionais, o que chama de "(...) 'empurroterapia', que decorre de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidas pelo campo da esquerda com intuito de minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica" (KUENZER, 2002, p. 93). Embora perceba que as estratégias são utilizadas para maquiar os dados reais, ressalta que se adequadamente empregadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

A autora reforça que há um conjunto de estratégias que apenas conferem "certificação vazia", e por isso mesmo, constituem-se em modalidades aparentes de inclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Ela

refere-se aos cursos aligeirados, existentes em todos os níveis de ensino, como parte do conjunto dessas estratégias, e conclui

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a cartilha do toyotismo (KUENZER, 2002, p. 93).

É necessário, portanto, analisar os fatos, além das aparências, buscando compreender o que há por trás do discurso ideológico de justiça, transparência, direito à informação e à participação. O que leva à reflexão de que essas políticas são tendenciosas, no sentido de homogeneizar e padronizar o pensamento social.

Esses discursos têm levado a comunidade escolar a pensar numa única possibilidade de êxito (atingir as metas), buscando uma qualidade da educação pautada em seus esforços, como se os problemas educacionais pudessem ser resolvidos apenas na esfera escolar, sem nenhuma reflexão do contexto social/econômico/político, ou seja, as questões micro se sobrepõem às macros.

Boaventura Santos (2007) explica que a hegemonia é uma tentativa de criar consenso, baseada na ideia de que o que ela produz é bom para todos, mas alerta que houve uma mudança nessa hegemonia, e hoje o que existe deve ser aceito não porque é bom para todos, mas porque é inevitável, pois não há nenhuma alternativa.

Percebe-se até o presente momento que as políticas educacionais da educação básica estão relacionadas à resolução de problemas, inseridos no contexto da melhoria do desempenho escolar e correção de fluxo. Essas questões apresentadas têm feito com que o Estado, numa concepção economicista, empresarial, repasse para a comunidade escolar as responsabilidades de seu desempenho.

3.4 FUNDESCOLA

Em decorrência de empréstimo solicitado pelo Governo brasileiro, ao Banco Mundial, em 1998, foi firmado um acordo no qual o Estado necessitou articular ações que visassem melhorias no setor educacional, criando, assim, o FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola).

Os objetivos desse acordo consistiam na melhoria da gestão escolar, com vistas à qualidade do ensino, à permanência das crianças nas escolas públicas e a aprimorar a gestão das escolas e das secretarias estaduais e municipais de educação. Tal proposta, inicialmente, deveria ser desenvolvida nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2004).

A missão é apresentada para promover, em regime de parceria e responsabilização social, a eficiência, eficácia e equidade no ensino fundamental público por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de Educação (BRASIL, 2004, p.101).

O FUNDESCOLA deu origem a várias ações nessa área, dentre estas o PDE – Escola. Assim, para que se possa compreender melhor sua origem e sua relação com os demais planos educacionais, será realizada uma retrospectiva histórica de como estes passaram à pauta política e, depois, ao processo de elaboração e efetivação do PDE-Escola.

Como parâmetro, será considerada a segunda metade dos anos 1990, época na qual as mudanças no modo de gestão passaram a ser conduzidas pelo modelo empresarial de administração. Tal modelo tem como princípios estabelecer objetivos, diretrizes, metas e ações.

Desde seu surgimento, até 2005, o Programa FUNDESCOLA envolveu apenas as unidades escolares, de ensino fundamental, localizadas nas chamadas “Zonas de Atendimento Prioritário” (ZAPs) das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, abrangendo, no início, um número restrito de escolas e municípios.

A escolha dessas regiões, como prioritárias, deu-se pelo fato de estas encontrarem-se dentre as com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O IDH é uma medida geral, resumida do desenvolvimento humano, que varia de zero a um; é um índice determinado a partir de indicadores de saúde, renda e educação.

A ampliação da área de abrangência do Programa FUNDESCOLA incidiu com a divulgação do Ideb¹² (Índice de Desenvolvimento da Educação), em 2006, relativo ao ano de 2005. O MEC compreendeu que era necessário criar um mecanismo mais

¹² A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fazer uma média brasileira e, a partir desta, estabelecer metas de progressão até 2021. A média brasileira de 2005 foi de 3,8; a ambição do Governo é de que, em 2021, esse índice alcance a pontuação 6,0, obtida pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte com maior desenvolvimento educacional do mundo (SAVIANI, 2009, p. 07).

crítico que envolvesse diretamente as escolas com baixo Ideb, optando-se então pela adoção do PDE Escola junto àquele público específico (BRASIL, 2010).

Com o resultado do Ideb, foi possível mapear as unidades escolares com maior vulnerabilidade quanto à aprendizagem, permanência/evasão. Com esses dados, redireciona-se a definição de público-alvo do FUNDESCOLA, adotando o Ideb como parâmetro, o que representou abranger todas as escolas que se adequassem a esse novo critério. Houve, então, um salto quantitativo significativo no que se referia a escolas e municípios a serem atendidos pelo programa.

Embora a legislação brasileira estabeleça como princípio, na educação pública, a gestão educacional com caráter democrático, observa-se a existência de um paradoxo entre esta e os documentos do FUNDESCOLA, pois são lançados programas que propõem a gestão com formato empresarial.

Entre os principais pontos do FUNDESCOLA, constam:

- a) trabalhar com estratégias orientadas na escola, focando a sala de aula e a aprendizagem;
- b) desenvolver produtos e estratégias para superação de grandes problemas que afetem o sistema educacional;
- c) buscar alinhar as estratégias políticas, programas, projetos e ações das partes interessadas;
- d) concentrar intervenções em áreas prioritárias (ZAP), otimizando resultados;
- e) criar estruturas para suporte local que possibilitem implantar estratégias (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005).

O FUNDESCOLA foi organizado em três etapas distintas e complementares entre si: o FUNDESCOLA I, realizado entre junho de 1998 e junho de 2000, com ações voltadas para o fortalecimento das escolas de Ensino Fundamental e para as secretarias a estas vinculadas. O programa do FNDE foi implantado, primeiramente, nas Zonas de Atendimento Prioritário das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste e em projetos piloto, a serem implantados em áreas especiais, como a área de remanescentes de Quilombos, assentamentos rurais e comunidades indígenas.

A UNESCO órgão de apoio ao desenvolvimento de atividades que dão sustentabilidade às ações do FUNDESCOLA que hoje integram o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano de Ações Articuladas - PAR, tais como Escola Ativa, PDE Escola, GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem

Escolar), LSE (Levantamento da Situação Escolar), no que diz respeito à disseminação dessas tecnologias, coerente com os objetivos do Projeto de “promover metodologias de gestão e organização” (UNESCO/MEC/FNDE, 2011).

As condições para que a Escola pudesse ser atendida pelo fundo são: apresentar mais de 100 alunos cursando o ensino fundamental regular; PDE aprovado; UEx (Unidade Executora)¹³ própria ou consorciada. Além disso, o município ou estado deve estar de acordo com a vinculação administrativa da escola, adimplente com o governo federal, no momento da aprovação do PTA (Plano de Trabalho Anual)¹⁴.

No período de dezembro de 1999 a dezembro de 2005 foi desenvolvido o FUNDESCOLA II. Nesse período, houve a consolidação do atendimento aos municípios do FUNDESCOLA I e a inclusão de 101 municípios da Zona de Atendimento Prioritário II – ZAP II do Norte e Centro-Oeste e 66 municípios da Zona de Atendimento Prioritário I do Nordeste (BRASIL, 2001).

O FUNDESCOLA III-A, que iniciou em junho de 2002, atendeu a 383 municípios, em 36 Zonas de atendimento prioritário, do Norte, Nordeste e Centro-oeste. Este teve como objetivo dar continuidade às ações desenvolvidas desde o início do lançamento do programa, ou seja, contribuir para a melhoria da gestão e da qualidade escolar e elevar os padrões mínimos de funcionamento das escolas (BRASIL, 2002).

Nessa etapa de expansão do programa, acontece a consolidação do Gestar, integrando vários modelos pedagógicos inovadores. O Gestar tem como foco central a formação continuada em serviço da equipe de professores que atende de 5ª a 8ª séries.

A formação continuada em serviço consolida-se sob a orientação de “cadernos de teoria e prática, bem como em eventos de formação organizados por meio de seminários, grupos de estudo e oficinas de trabalho, que se destinam à formação de professores e de formadores”. (OLIVEIRA; FONSECA. TOSCHI, 2005). Finalmente, criou-se o FUNDESCOLA III B, que contempla a educação infantil.

O último acordo de financiamento entre governo Brasileiro e BM foi referente ao FUNDESCOLA, firmado em 1998. Por sua ampla abrangência territorial e tempo

¹³ Unidade administrativa e fiscal da escola constituída pela direção da escola, por representantes de pais, professores e da comunidade e por um dos executores do Projeto.

¹⁴ Instrumento de programação anual que viabiliza a celebração de convênios entre o MEC e os Órgãos Executores do Programa.

de duração (1998-2010) é considerado por Fonseca (2010) como a ação internacional mais significativa, no que se refere ao financiamento da educação básica. Esclarece que a responsabilidade em adquirir os recursos financeiros para suprir os projetos escolares, vai aos poucos sendo repassada ao Estado, enquanto recursos advindos do FUNDESCOLA vão decaindo anualmente.

Desta forma, “[...] mesmo com o fim dos recursos internacionais as escolas adotariam inteiramente a concepção de gestão e a metodologia de planejamento implícitas no PDE e também os seus custos” (FONSECA, 2010, p. 192).

As etapas de investimento do FUNDESCOLA atendem a duas matrizes, a de número 1, que consiste no repasse de tecnologia; e a Matriz 2, no repasse de tecnologia, de assistência técnica e de assistência financeira.

No portal do FNDE são explicitadas as implicações concernentes às citadas matrizes. Todos os estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste podem receber auxílio da matriz 1 referente a repasse de tecnologia. Os classificados para matriz 2, além de repasse de tecnologia 2, podem se beneficiar de quatro ações: equipamento/mobiliário para escola adequada; construção de escola; equipamento/mobiliário para escola construída; e desenvolvimento institucional (BRASIL, 2007).

Observa-se na tabela, logo abaixo, a distribuição dos valores recebidos pela escola conforme o número de alunos matriculados divulgados no censo educacional do ano anterior. Cada escola será beneficiada com recursos para despesas correntes e para despesas de capital.

Tabela 5 - Financiamento das ações do PDE – Convênio FUNDESCOLA

Faixa	Nº de alunos	Valores		Total
		Corrente	Capital	
1	de 100 a 199	2.640,00	1.760,00	4.400,00
2	de 200 a 500	3.720,00	2.480,00	6.200,00
3	de 501 a 1000	6.000,00	4.000,00	10.000,00
4	de 1001 a 1500	7.200,00	4.800,00	12.000,00
5	acima de 1500	9.000,00	6.000,00	15.000,00

Fonte: FUNDESCOLA/2000

Quanto aos percentuais de financiamento assumidos pelo FUNDESCOLA e pelo Estado de Goiás, destaca-se que o Estado vai assumindo, aos poucos, a responsabilidade financeira dos programas do FUNDESCOLA.

Importante salientar que o convênio com o FUNDESCOLA se classificam três processos; implantação, expansão e consolidação I, II, III. Na primeira etapa de implantação do PDE, 100% dos recursos são provenientes do FUNDESCOLA, esse percentual vai decaindo ao longo do processo. Na fase de expansão 70% dos valores são provenientes do FUNDESCOLA e 30% das secretarias estaduais ou municipais. No terceiro ano, considerado de consolidação I, o financiamento é dividido em partes iguais, mas a partir da etapa de consolidação II, as secretarias se responsabilizam por 70% dos valores, enquanto o FUNDESCOLA se ocupa com 30%. Enfim, no último ano considerado de consolidação III, estado e municípios num processo de descentralização assumem todo o financiamento das ações, assim, neste processo é possível notar que no total dos anos FUNDESCOLA, estados e municípios tem participação igualitária quanto ao seu financiamento.

Após esses estudos referentes ao FUNDESCOLA, passa-se a seguir a apresentação de alguns dos principais Planos criados a partir da instituição da década da Educação pela Lei 9.394/96.

3.5 PDE Escola - fortalecimento da gestão via participação da comunidade escolar

O PDE Escola, antiga ação do MEC, de alcance localizado, ganhou escala nacional com a divulgação do Ideb, passando a ser incorporado como uma das ações do PDE.

Baseado em um modelo empresarial de administração, o manual do PDE “foi concebido para ser prático, de fácil leitura e tem por objetivo auxiliar a equipe escolar na tarefa de transformação em escolas eficazes, de qualidade”, uma vez que apresenta sugestões de organização e de operacionalização das diferentes etapas propostas, pretendendo ser guia das ações estratégicas das instituições escolares, para que se estabeleça “o patamar de desempenho que pretendem alcançar, num determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidade, prazo e custos definidos” (grifo dos autores) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 179).

Está explícito na LDB (1996) no artigo 13, Incisos III e IV, que é dever dos docentes zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de

recuperação para os que apresentam menor rendimento, bem como, o dever do Estado e seus agentes de ensinar e garantir um padrão de qualidade (inciso IX do art. 3º da LDB).

As escolas, cujos alunos não apresentem um bom desempenho nas avaliações externas, podem receber apoio técnico, pedagógico e financeiro para reverem sua organização escolar problematizando-a e buscando alternativas para melhoria de seu desempenho. Ressalta-se que o desempenho, nesta perspectiva, está apoiado num currículo mínimo em que os alunos são treinados a desenvolver habilidades objetivando a assertiva das questões pontuais de língua portuguesa e matemática.

Assim, para atender as necessidades de aprendizagem, as novas políticas educacionais ressaltam a importância de fazer um levantamento da realidade local, baseado em fatos e dados, definindo a visão estratégica da escola e, conseqüentemente, incentivando a elaboração de seu plano de ações.

Nesta perspectiva, a escola deixa de ser puramente burocrática e cumpridora de normas, mas aponta para a busca de uma “nova identidade, novo dinamismo, novo compromisso, que está próxima dos alunos, dos pais, da comunidade, que está disposta a prestar contas de sua atuação” (BRASIL 2006, pp. 10 -11).

Nessa dinâmica, surge a proposta de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, como modelo de gestão, para atingir os objetivos de uma qualidade de ensino que zele pela aprendizagem dos alunos e estabeleça estratégias de recuperação para aqueles com menor rendimento.

O PDE Escola está estruturado em duas partes: visão estratégica e plano de suporte estratégico. Na primeira etapa, a comunidade escolar identifica seus valores, estabelece sua missão de futuro e seus objetivos estratégicos. Os objetivos estratégicos motivam a construção da segunda etapa do PDE Escola, denominada plano estratégico, na qual o conjunto de estratégias, metas e planos de ação serão elaborados.

A elaboração desse programa está dividida em 5 etapas: preparação, análise situacional, definição da visão estratégica e do plano de suporte estratégico, execução, acompanhamento e controle. As duas primeiras etapas destinam-se a constituição do grupo de sistematização, estudo do manual do PDE, esclarecimentos à comunidade escolar sobre o PDE e o processo de elaboração.

Durante a etapa de análise situacional ou diagnóstica é realizado o mapeamento geral da escola, desde o levantamento do perfil, e seu funcionamento, à elaboração da síntese da autoavaliação, bem como, a análise dos critérios de eficácia escolar e avaliação estratégica da escola.

Ressalta-se aqui a importância que o manual proporciona aos critérios de eficácia escolar que são considerados determinantes para o sucesso da escola. “Como o próprio nome sugere, são critérios que, se satisfeitos, configuram uma escola eficaz” (BRASIL, 2006, p. 41).

Os critérios de eficácia escolar estão divididos em sete grupos que são avaliados pela equipe escolar revelando os pontos fortes e fracos da instituição. Cada critério de eficácia está ligado a um conjunto de requisitos e a cada requisito a um conjunto de características que serão ponderados numa escala de zero a cinco.

Xavier e Sobrinho (1999, p. 39) ressaltam que dois fatores devem ser considerados prioritários durante a avaliação, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem que consiste na verdadeira razão de ser da escola e a gestão participativa de processos, sem a qual não se terá um gerenciamento científico (baseados em fatos e dados) e eficaz dos processos da escola.

Tabela 6 - Critérios de eficácia escolar e requisitos necessários para sua efetivação

Critérios	Requisitos
1. Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Currículo organizado e articulado; ✓ Proteção do tempo de aprendizagem; ✓ Práticas efetivas dentro de sala de aula; ✓ Estratégias de ensino diferenciadas; ✓ Deveres de casa frequentes e consistentes; ✓ Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos; ✓ Avaliação contínua do rendimento dos alunos.
2. Clima escolar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estabelecimento de altos padrões de ensino; ✓ Altas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos; ✓ Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade; ✓ Presença efetiva do diretor; ✓ Ambiente escolar bem organizado e agradável; ✓ Normas e regulamentos escolares; ✓ Confiança dos professores no seu trabalho; ✓ Compromisso e preocupação da equipe escolar com escola;

	✓ Trabalho em equipe.
3. Pais e comunidade	✓ Apoio material da comunidade; ✓ Comunicação frequente entre corpo docente e pais; ✓ Participação da comunidade na gestão da escola; ✓ Envolvimento dos pais na aprendizagem.
4. Gestão de pessoas	✓ Gestão de docente e não-docente; ✓ Formação e desenvolvimento; ✓ Experiência apropriada; ✓ Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola.
5. Gestão de Processos	✓ Conselho/colegiado Esecolar atuante; ✓ Utilização e controle dos recursos financeiros; ✓ Planejamento de ações; ✓ Objetivos claros; ✓ Rotina organizada.
6. Infraestrutura	✓ Instalações adequadas da escola.
7. Resultados	✓ Desempenho acadêmico dos alunos; ✓ Desempenho geral da escola.

Fonte: Tabela produzida pela autora a partir das informações expressas no manual Como Elaborar o Plano de desenvolvimento da Escola (BRASIL, 2006).

Com a análise dos requisitos de eficácia escolar verificam-se os pontos fortes e frágeis da escola, apontando para os aspectos da dinâmica escolar que necessitam de intervenções. Para esta avaliação, a comunidade escolar se reúne e avalia as características de cada critério encontradas no espaço escolar.

Ao final desta etapa de trabalho, são produzidas fichas-resumos referentes ao funcionamento da escola; a análise dos critérios de eficácia escolar; avaliação Estratégica da Escola – nesta ficha encontram-se as “forças” e “fraquezas”, “oportunidades” e “ameaças” encontradas no ambiente, interno e externo, do contexto escolar.

Após estes primeiros estudos, o grupo de sistematização se reúne para definir seus valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos da escola e do plano de suporte estratégico: estratégias, metas e planos de ação.

Como apresentado anteriormente, o Estado Brasileiro, após participação em conferências mundiais, em prol da educação na década de 1990, firmou compromissos em promover estratégias de melhoria da qualidade da educação Básica.

A princípio, o grande entrave no cenário da educação básica era o de garantir o acesso à escola. "Nenhuma criança sem escola" passa a ser o slogan utilizado pelo governo para tornar pública a proposta governamental para a conquista de uma escola de qualidade.

Assim, a partir da composição do Plano Decenal, "a escola deverá assumir o papel constitucional de construção da cidadania e deixar de ser uma agência de produção do fracasso escolar" (BRASIL, 1993, p. 4). Para que se cumprisse essa meta, a comunidade foi convocada a participar da agenda política educacional e da gestão da escola, exigindo uma educação de qualidade.

Em 2007, o presidente do Inep afirma que, a questão do acesso estava praticamente resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças entra no sistema educacional, mas adverte que as altas taxas de repetência, a elevada taxa de abandono, sem concluir a educação básica, e a baixa proficiência obtida em exames padronizados são entraves que devem ser avaliados e resolvidos.

O PDE Escola, de acordo com os documentos oficiais, é um programa que visa fortalecer a autonomia da gestão escolar que, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, auxilia na realização do diagnóstico da situação da escola, evidenciando suas potencialidades e fragilidades.

De posse desse diagnóstico, cada uma destas, por meio da participação da comunidade, elabora seu plano de ação de melhoria de resultados, com foco na aprendizagem dos alunos. Para tanto, o MEC oferece apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2010).

O programa do MEC idealizado para melhoria da qualidade do ensino recomenda, em seu campo discursivo, a participação da comunidade como elemento fundamental para o estabelecimento da democracia e da produção de escolas eficazes.

Cóssio et al. (2010, p. 324) ao realizar estudos sobre a democratização da gestão da educação e da escola apontam que a democratização na escola, e/ou sistemas ou redes de ensino, poderá ser construída pela transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada, pela desfamiliarização e

desnaturalização do poder dominante, pela desconstrução das relações verticais e pela busca de solidariedade, mas, sobretudo, pela ampliação dos espaços de participação e pelo compromisso político com a prática participativa.

A democratização da educação está assegurada por lei, mas só será efetivada mediante a mudança de paradigmas que possibilite o trabalho de conscientização de que o espaço escolar é ambiente de vivências comunitárias, espaço para as diferentes culturas, fazer parte, sentir-se um integrante que vivencia uma proposta, um projeto, tornando-se assim um potencial de possibilidades de transformação da realidade.

Como referenciado, anteriormente, o PDE Escola, em seu contexto discursivo, prevê sua organização a partir da participação da comunidade escolar, compreendida como, os profissionais da escola, pais de alunos e outras partes interessadas.

Embora o documento estabeleça a gestão democrática, como princípio norteador, nota-se que o mesmo é revestido de propostas direcionadas, e semiprontas, como o propósito de controlar o trabalho docente e responsabilizá-lo pelos resultados.

O PDE é entendido como o carro-chefe do FUNDESCOLA, uma vez que assinala uma ênfase na “escola com foco no aluno”. Nesse processo, a escola é tida como responsável pela melhoria da qualidade de ensino e o projeto visa a modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa. A busca do apoio público ao desenvolvimento centrado na escola é um ingrediente essencial para assegurar o clima político e os recursos para a sustentação e a expansão do processo de desenvolvimento da educação (OLIVEIRA; FONSECA e TOSHI, 2005, p. 132).

A proposta de elaboração do PDE Escola, programa concebido no âmbito do FUNDESCOLA no ano de 1998, estabelecido em acordo entre governo brasileiro e Banco Mundial, inicialmente incidiu sobre aquelas regiões com baixo IDH sendo que as regiões norte, nordeste e centro-oeste faziam parte dessa categoria.

Posteriormente, o FUNDESCOLA, ampliou seu espaço de atuação em escolas com baixo Ideb. Em 2011, o PDE Escola passa a ser interativo, mas apenas em escolas priorizadas pelo PDE, ou seja, escolas com ações financiáveis, no ano seguinte, o sistema foi disponibilizado para todas as escolas que desejassem utilizar a ferramenta.

O PDE interativo é considerado pelo MEC como uma ferramenta simples sem a necessidade de realizar formações presenciais para sua utilização e que interage, permanentemente, com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados.

A ferramenta está organizada em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e aprendizagem e melhorar os seus resultados.

O programa do PDE Escola, em Goiás, teve início em 1999, na capital, Goiânia, e em seu entorno. A realidade retratada, sobre as vivências no estado de Goiás, foi realizada por Fonseca e Oliveira (2003) que estudaram a implementação e a universalização do PDE.

Os pesquisadores, embasados nos dados do processo de implementação, expansão e universalização do PDE em Goiás, afirmam que, na prática, produz-se um processo de inclusão formal e real da organização e da gestão do trabalho escolar aos objetivos, às técnicas e às rotinas de trabalho estabelecidas pelos modelos de planejamento e gerenciamento estratégico, definidos no PDE.

Essa percepção foi confirmada pelos relatos de gestores do sistema estadual, quando dizem que há, atualmente, certa convicção de que o modelo de gestão do Banco Mundial, executado por meio do PDE, é altamente diretivo e não leva à autonomia da escola, conforme foi estabelecido em sua proposta inicial (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Esses pesquisadores afirmam que “[...] o sistema gerencial estabelecido nas escolas, por meio do PDE, cumpre o velho propósito da administração científica, qual seja: controlar, já que a gerência sem controle não é concebível” (FONSECA; OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Em outro estudo sobre gestão escolar, em tempo de redefinição do papel do Estado no cenário de escolas goianas, Fonseca (2009) aponta aspectos positivos a respeito do PDE Escola, quais sejam, tornar o planejamento das atividades escolares mais organizado e participativo e disponibilizar ferramentas, capazes de nortear relatórios, ou seja, ensinar técnicas de planejamento que pudessem ser aproveitadas pela escola.

Embora percebam aspectos positivos, a maioria dos professores não considera o PDE como promotor de mudanças mais qualitativas, no âmbito

pedagógico, e a promessa de autonomia idealizada no texto do FUNDESCOLA, no contexto da prática incidem nos aspectos burocráticos, como:

[...] preenchimento de formulários, fichas de prestação de contas e de avaliação da escola, utilização de manuais para acompanhamento de ações, atendimento às normas para utilização de recursos e prestação de contas do dinheiro repassado à escola e para utilização de materiais e espaço escolar (FONSECA, 2009, p. 193).

Quanto ao município de Jataí-GO, este assinou o termo de adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, mesmo ano de sua criação pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.

Ao aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação automaticamente o município comprometeu-se a promover ações de melhoria na qualidade do ensino e assume o PDE Escola como forma de reorganizar questões gerenciais e pedagógicas. Em Jataí, essa implantação ocorreu no ano seguinte à adesão do município, ou seja, em 2008 com o envolvimento de 4 (quatro) escolas municipais. No grupo de estudos para implantação do PDE Escola, nestas unidades escolares, se fizeram presentes, equipes dos departamentos internos de ensino fundamental, educação infantil e zona rural. Os trabalhos foram realizados nas unidades escolares, com a orientação da responsável pelo PDE da rede municipal que na época era também a coordenadora pedagógica das escolas municipais.

As instituições escolares tiveram o prazo de dois (2) meses para organizarem as informações, referentes às três (3) primeiras etapas de elaboração da micropolítica, compreendidas em: Preparação; Análise Situacional ou Diagnóstico e Visão Estratégica e Plano de Suporte Estratégico (Produto)- percepção que a escola tem de seu passado, de seu momento atual e do direcionamento de seu futuro, tendo em vista seus êxitos, seus fracassos, suas potencialidades, suas limitações, suas certezas e os caminhos que pode e quer percorrer

Após a implantação, os planos foram analisados e aprovados pelo comitê estratégico da Secretaria Municipal da Educação, com base nos critérios técnicos, pedagógicos e financeiros exigidos pela metodologia.

Conforme informação do MEC entre 2008 e 2010 - período em que se encontra a implantação do PDE Escola objeto da presente pesquisa - o PDE Escola priorizou aproximadamente 28 mil escolas com apoio técnico e financeiro com o objetivo de difundir a metodologia de planejamento estratégico e, também, apoiá-las

na implementação dos seus planos de ação. Todavia, em uma pesquisa realizada em 2010 junto a uma amostra de 896 escolas, constatou-se que, apesar de 96% dos diretores afirmarem que sabiam o que era o Ideb, apenas 33,6% responderam corretamente qual era o Ideb da sua escola (os demais não sabiam ou responderam errado).

Constataram também, nesta mesma pesquisa, que 86,7% consideravam que o PDE Escola tinha promovido mudanças concretas e objetivas na escola, mas apenas 4% entendem o programa como uma metodologia de planejamento da gestão escolar. Outros 52,6% entendem-no como um plano ou programa de desenvolvimento da escola (que corresponde à sigla), 18,5% não sabiam caracterizá-lo ou não responderam, 17% entendiam como um programa de repasse de recursos, 6,8% como um programa do governo federal e 1,1% como um programa de apoio pedagógico ao professor ou à escola.

Nessa etapa da pesquisa, buscou-se evidenciar os planos e programas constituídos, a partir da década de 1990, com estratégias para melhoria da qualidade do ensino e foi possível verificar que os mesmos estão em conformidade com estratégias gerenciais que visam, no setor educacional, a melhoria da qualidade do ensino, averiguado por avaliações externas, com currículo mínimo, e a transferência da responsabilização para a esfera local, ou seja, a escola pelo seu fracasso ou sucesso.

Ao realizar o estudo do campo macro e micro da política, observou-se as influências, os embates, os discursos, os determinantes sócios econômicos políticos; os textos produzidos que orientam a elaboração da política. A pesquisa documental dos Planos Educacionais da década da Educação, PNE, PDE e PDE – Escola trouxe para, o centro da pesquisa, o cenário do contexto de influência e produção de texto em que os documentos foram articulados, produzidos e disseminados com o discurso de qualidade de ensino via autonomia, participação, colaboração e descentralização.

4. Reforma educacional local

Tendo em vista as discussões anteriores e levando em consideração as contribuições apresentadas até o momento, se buscará no presente capítulo dedicar espaço para as análises descritivas sobre a implantação do PDE Escola, desde os estudos para o entendimento da proposta de tal política aos seus resultados/impactos quanto à prática pedagógica e ao desempenho dos estudantes.

O estudo empírico permitiu alcançar a realidade local, conferindo voz a diretores, coordenadores e professores no sentido de obter suas interpretações, reações e expectativas sobre a atual política de melhoria da qualidade de ensino, ou seja, qual resposta foi estabelecida na ação da política.

Buscando sistematizar os dados, coletados em 2013, foram organizados quadros-síntese. Durante a organização e a categorização dos dados, levando-se em consideração as contribuições teóricas do presente trabalho, percebeu-se que seria possível organizar as falas tomando por base quatro categorias centrais, as quais acabam por se desdobrar, em alguns casos, em algumas subcategorias. Todavia, voltando-se especificamente as categorias centrais, buscou-se abordar: 1) Participação; 2) Currículo; 3) Resultados/Efeitos; 4) Expectativas.

Na categoria participação se buscará identificar as vozes presentes e ausentes nos momentos de reflexão, elaboração e execução do plano estratégico; bem como os processos de aceitação, acomodação, ou rejeição da proposta. A análise da categoria currículo se faz necessária para identificar as mudanças das práticas curriculares a partir das ações desenvolvidas. No que trata sobre os resultados/efeitos, esses serão observados para apreender os impactos da política do PDE Escola para o contexto escolar e municipal. Na categoria expectativas verificou-se como os sujeitos visualizam a possibilidade de continuidade do plano estratégico

Partindo-se de tais perspectivas e organização, a seguir se dedicará espaço neste trabalho para discorrer e aprofundar tais questões, levando-se em conta a importante contribuição fornecida pelos sujeitos de pesquisa, os quais são um dos, senão os principais sujeitos partícipes do processo que por ora se refletirá.

4.1 Fragilidades encontradas no contexto das escolas a partir do levantamento diagnóstico

Conforme citado anteriormente, o Plano de Desenvolvimento da Escola acabou por influir diretamente na organização e no cotidiano das escolas das unidades, objeto de estudo do presente texto. No caso das escolas abordadas neste trabalho, as mesmas incorporaram em seu PPP dados referentes aos estudos para elaboração do PDE, demonstrando assim a incorporação consciente e explícita de tal plano na organização escolar. Assim, percebe-se mais uma vez que uma política, *a priori*, de governo passa a fazer parte da proposta escolar.

Como exemplificação de tal fato citado no parágrafo anterior pode-se citar que se encontra registrado no PPP da escola “A” que nos últimos tempos essa tem sofrido modificações referentes à qualificação dos profissionais, renovação do currículo, de materiais didáticos, mas ainda se tem “[...] que caminhar muito na procura de conhecimentos com excelência e de qualidade (PPP, escola “A”, 2012, p. 26)”. Os conceitos de excelência e de qualidade são destacados, mas sem um aprofundamento teórico, metodológico e ideológico, como se tais fossem únicos e inatos. A escola “A”, quando apresenta suas limitações, acaba por citar questões como: problemas de indisciplina; falta de interesse dos alunos; dificuldades na leitura, escrita e produção de textos; alunos que não fazem trabalho e atividades de casa; ausência de pais na escola e distorção idade/série. No entanto, não existe uma problematização sobre tal, uma análise socioeconômica cultural desse contexto.

Em relação à Escola “B” essa apresenta também em seu PPP as fragilidades encontradas no ambiente escolar relacionadas a questões pedagógicas, de infraestrutura, relações entre pais/alunos/professores: alto índice de distorção idade-série, faltas e deveres escolares; pouco envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos; falta de disciplina por parte dos alunos apresentando como consequência atos agressivos entre si, tanto agressões verbais quanto físicas. Outras questões citadas são a falta de respeito dos alunos para com os professores e demais funcionários da escola. Porém, o conteúdo e a frequência do dever de casa raramente são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos; os deveres não são passados em quantidade suficiente e em nível de dificuldade adequado para consolidar e ampliar o conhecimento do aluno. Há ainda um alto índice de alunos com

necessidades especiais na escola; salas de aula superlotadas e falta de autonomia para decidir sobre horários escolares. Questões de infraestrutura também são apresentadas, como: piso, vidros (janelas) e corredores inadequados para a escola; poucos banheiros para a quantidade de alunos e muros baixos, facilitando a ação de vândalos.

Vale reforçar que a escola “B” funcionava, precariamente quanto à estrutura física, em um antigo alojamento de funcionários de uma indústria instalada no município.

Nota-se que são questões que se arrastam ao longo da história pedagógica, mas que ganham visibilidade com o levantamento de dados das escolas. Não é apenas um levantamento estatístico, mas a constatação de que a sistema escolar deve ser repensado para que a escola não seja um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Dessas questões, a que mais esteve nítida nas falas das entrevistadas das duas escolas se referente às dificuldades de aprendizagem que geram a repetência e, portanto, a distorção idade/série.

A gente viu as principais dificuldades, porque eram muitas, só que a gente viu mais com relação à aprendizagem dos alunos, o que a gente poderia melhorar na aprendizagem, aí viu a questão do IDEB que estava baixo, isso era a principal preocupação da gente¹⁵ (Colaboradora¹⁶ 3).

Nesse ponto a colaboradora expressa que com a necessidade de se realizar o levantamento necessário para o PDE, a escola dedicou um momento buscando identificar suas fragilidades. Segundo a mesma, as dificuldades na escola eram muitas e foi necessário “dar atenção especial” às “principais dificuldades”.

Nesta análise a questão da aprendizagem foi abordada como questão central, não se levando em conta os trabalhos desenvolvidos com os estudantes no dia-a-dia escolar, mas sim como um reflexo da baixa nota do Ideb, ou seja, a aprendizagem foi posta como fator importante partindo-se de um instrumento de avaliação externa e não se levando em conta todo o contexto e o conhecimento dos docentes da instituição.

¹⁵ As falas dos sujeitos foram escritas em itálico para diferenciar das citações dos autores que compõem o suporte teórico deste trabalho.

¹⁶ Optou-se por usar o termo Colaborador para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Os Colaboradores serão identificados seguidos de algarismos numéricos.

A partir de tal, observando os objetivos do PDE, o principal foco dos docentes a partir da constatação de algumas lacunas na aprendizagem, o que poderia ser o desenvolvimento de um processo pedagógico buscando repensar o fazer, acaba sendo deslocado, levando-se em conta as pressões governamentais refletidas nas escolas a partir de instrumentos de avaliação, focando-se na melhora quantitativa no que diz respeito a um melhor desempenho dos estudantes no processo de avaliação externa e padronizada.

Assim, percebe-se que tais planos acabam por influenciar diretamente na prática pedagógica do professor, o qual por estar inserido neste processo e ser o último elo, o mais frágil nessa relação, acaba sendo o principal responsável por lacunas no processo educacional. Conforme se pode constatar na fala de outras colaboradoras, o processo de culpabilização da escola, do docente e dos próprios estudantes é reforçado, como se esses sujeitos fossem os únicos responsáveis pelo “sucesso” ou “fracasso” do processo educacional.

[...] por sua vez foram verificadas as fragilidades encontradas na nossa escola referentes à distorção de idades série, ao alto índice de reprovação e outros problemas que foram detectados (Colaboradora 4).

[...] a gente constatou que realmente no segundo ano havia muitos alunos que já tinham reprovado e que provavelmente reprovariam novamente e que nas demais séries: terceiro, quarto, quinto ano havia esse desvio de idade-série (Colaboradora 5).

[...] o que mais chamou atenção foi repetência, evasão também, que era muito grande e também a distorção idade-série, nós ficamos alarmados quando percebemos a quantidade de alunos que estavam com a idade muito acima para aquela série que ele estava frequentando (Colaboradora 8).

[...] então a gente percebeu que a gente tinha um número grande de alunos com distorções de idades/série, então já partiu daí essa ideia [de desenvolver o projeto de correção de fluxo] (Colaboradora 1).

4.2 Ações desenvolvidas para melhoria da qualidade de ensino

Com o objetivo de diversificar as estratégias de ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos com rendimento insatisfatório para a série em que estavam matriculados, as escolas investiram, principalmente, em projetos de correção de fluxo e atividades no contraturno, e paralelamente abriram sala de informática, intensificaram projetos de sala de leitura, adquiriram materiais pedagógicos diferenciados para dinamizar as aulas, reforçaram as atividades para alunos especiais na sala de recursos multifuncionais e trouxeram para a realidade escolar profissionais do Posto de Saúde para auxiliar no desenvolvimento de crianças especiais.

4.2.1 Plano estratégico da Escola “A”

A escola “A”, para minimizar a problemática quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com histórico de repetência, elaborou projetos de reforço escolar no contraturno e criou a sala de leitura, como espaço pedagógico com atividades voltadas especificamente para o desenvolvimento da escrita e da leitura. A partir daí, alguns alunos foram encaminhados para a sala de recursos multifuncionais, foi estruturada a sala de informática e foi promovida a capacitação dos professores com o curso ProInfo¹⁷. Também foram adquiridos jogos educativos e brinquedos pedagógicos.

Assim, foi criado um espaço pedagógico para que os professores pudessem interagir diretamente com os alunos com dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento de situações didáticas em pequenos grupos proporciona trocas de experiências entre os alunos, e o professor pode participar mais ativamente do processo de intervenção, facilitando a compreensão de como se processa a aprendizagem dos códigos da leitura e escrita em um ambiente letrado.

¹⁷ Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, e regulamentado pelo Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2013)

O motivo principal, que levou a comunidade da escola “A” a propor novos espaços de aprendizagem, é considerado um problema recorrente e de difícil resolução: a reprovação “[...] esse foi o problema mais difícil e é problema até hoje, porque provoca a distorção idade/série, e essa reprovação ela ainda está muito arraigada na escola, não tem como... a gente tenta diminuir o índice, mas acaba que é difícil” (Colaboradora 7).

A temática da reprovação tem explicações em várias correntes de pensamento, como foi apresentado no segundo capítulo deste trabalho, que se refere às expectativas de aprendizagens pensadas para o aluno padrão e salas homogêneas, o que o próprio PDE busca consolidar.

As explicações para os baixos índices de desempenho escolar fazem referência às ideologias formuladas em cada período e por várias correntes filosóficas. Arroyo (2001) avalia que por décadas, para diminuir os índices de defasagem e retenção, eram utilizadas medidas paralelas como recuperação, reforço e turmas especiais.

Na última década surgem medidas bastante mais radicais. Passamos a duvidar; nos perguntamos se existe, por acaso, qualquer teoria pedagógica que justifique a reprovação-retenção, se somos nós, docentes quem reprovamos ou estamos a serviço de uma estrutura seriada, gradeada, disciplinar e disciplinante que é seletiva e peneiradora; se essa estrutura se legitima em uma cultura social e política segregadora e excludente; se a escola e os docentes não incorporam ingenuamente essa cultura social e política [...] (ARROYO, 2001, p. 06).

Vinculada aos questionamentos de Arroyo uma das colaboradoras explica o motivo de tantas reprovações no contexto escolar. A explicação para o alto índice de reprovação está, sobretudo, na formação inicial dos professores, pois é muito focada na aprovação ou reprovação, e segundo a mesma, a partir de um repensar na formação, ou de uma nova capacitação é possível rever o papel da reprovação no contexto escolar.

[...] os professores precisam fazer uma nova capacitação, estar estudando a avaliação, estar estudando as novas práticas e no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) foi trabalhado essa semana a reprovação... explicaram de forma clara a importância de não reprovar, de reprovar o mínimo possível, reprovar só quando não tiver jeito, tentar ao máximo recuperar aquele aluno para não reprovar. [...] enquanto a gente não melhorar a qualidade do ensino para esse aluno não reprovar nós ainda teremos a distorção (Colaboradora 7).

Ainda segundo a colaboradora 7, foi possível observar que para minimizar a problemática da distorção a escola “A” realizou a reclassificação com aqueles alunos que sinalizavam potencial para cursar o ano seguinte, assim foi realizado um trabalho com atividades de reforço no contraturno. As atividades eram desenvolvidas com a parceria das famílias, que foram conscientizadas da importância da intensificação dos estudos para que no início do próximo ano letivo o aluno fosse reclassificado.

A partir do diagnóstico realizado pela escola tendo em vista o PDE, pensou-se em algumas estratégias para suprir as dificuldades encontradas. Assim, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a sala de leitura passou a funcionar em dois turnos. No turno de aulas todos os alunos iam para a sala com toda a turma para desenvolver as capacidades necessárias à formação de um bom leitor, o qual consegue escolher os textos a partir de suas necessidades fazendo, dessa forma, um uso social da leitura que seria orientar, divertir, informar e localizar o sujeito no espaço/tempo. Ali era desenvolvida leitura compartilhada, feita pelo professor, ou realizada pelos alunos, a metodologia era diversificada, como ressalta a gestora, o importante era utilizar os livros, “[...] os meninos iam pra lá para ler, manusear os livros, isso no turno” (Colaboradora 7). No contraturno o professor da sala de leitura atendia os alunos que tinham dificuldades, os mesmos eram organizados por série, na quantidade de três a cinco alunos, em um horário de cinquenta minutos de aula, e uma vez por semana eles iam e faziam reforço de leitura e produção textual, ou de matemática.

No primeiro ano, explica a diretora, o professor tinha dificuldades em trabalhar o reforço pelo fato de não conseguir diagnosticar as dificuldades dos alunos e desenvolver atividades que pudessem otimizar sua aprendizagem. Dessa forma, o professor da sala, que conhecia a realidade dos alunos, elaborava as atividades que eram trabalhadas no contraturno.

No segundo ano a professora, a partir das experiências anteriores, buscou desenvolver um trabalho pedagógico no qual ela mesma elaborava as atividades e fazia os planos. O professor regente passava para o professor da sala de leitura um relatório com as dificuldades dos alunos e os conteúdos que necessitavam ser trabalhados, conforme explica uma das colaboradoras:

Fez a sala de leitura e contratou-se professor para trabalhar, para melhorar a aprendizagem, trabalhando aqueles alunos que têm mais dificuldade. Foi feito um cronograma, onde uma vez na semana, 50 minutos cada turma, a professora fica na sala com os alunos que têm mais dificuldade, e aqueles outros que estão bem, os alfabetizados, eles vêm para essa sala de leitura e a professora trabalha projetos de leitura com eles (Colaboradora 4).

Para acompanhar o desenvolvimento desses alunos foi utilizado como estratégia o monitoramento por fichas de desempenho. Preenchiam-se fichas com as dificuldades, o que tinha sido trabalhado “[...] nós conhecemos as dificuldades a tal ponto que sabíamos de cor qual era a dificuldade daquele menino” (Colaboradora 4).

A experiência com atividades, no contraturno foi consolidada em práticas pedagógicas, no início da década de 2000, em escolas do município de Jataí, que em parceria com o Instituto Ayrton Senna (Projeto Aprender) organizava o espaço pedagógico das escolas e o processo de acompanhamento sistemático da vida estudantil do aluno por meio de atividades do caderno diagnóstico e fichas de acompanhamento de aprendizagem. Ou seja, conceitos como excelência e uma perspectiva de uma educação com organização e gestão nos moldes empresariais e focada nos resultados já estavam presentes a partir de tal experiência.

Durante a execução desse projeto os alunos desenvolviam atividades de alfabetização no turno, juntamente com todos os alunos, e no contraturno em pequenos grupos, duas vezes por semana. O projeto foi suspenso, entrando em vigor o Projeto Aprendizagem, que era uma adaptação do projeto anterior, mas sem o auxílio financeiro do Instituto Ayrton Senna e as aulas do contraturno foram eliminadas, embora o controle sobre o trabalho do professor e os resultados dos alunos já estivessem implantados.

Como observado por Ball (2011) políticas colocam problemas para seus sujeitos que precisam produzir respostas criativas para solucioná-los, neste sentido, gestora e professores relatam as dificuldades encontradas para a realização do contraturno, ressaltando a importância de conscientizar a família de seu papel como integrante da comunidade escolar como forma de minimizar a problemática.

Nós tivemos muitos problemas com a família no contraturno, pai não podia trazer, menino não vinha, os meninos que estudavam à tarde que vinham de manhã não acordavam para vir, a escola é longe, não dava para ele vir de manhã e trazer no contraturno, mas os que conseguiram vir com frequência diminuíram as dificuldades (Colaboradora 7).

De início é feita uma reunião, onde a coordenação passa da importância, como é que é feito esse trabalho, os pais assinam um documento de responsabilidade dos horários certos de trazer e buscar seu filho, a sua criança, e na maioria das vezes é cumprido, os pais colaboram porque sabem do trabalho que a escola tem em estar ajudando, auxiliando na aprendizagem da criança (Colaboradora 4).

Pode-se afirmar que a escola “A” em sua proposta de trabalho apreendeu a necessidade de ressignificar os espaços escolares e o tempo pedagógico dedicado aos alunos.

Outro item apresentado pelas colaboradoras quanto às ações desenvolvidas a partir da elaboração e execução do PDE Escola foi o referente à melhoria da estrutura física da escola, como reformas de banheiros, colocação de piso em determinados espaços, aquisição de recursos didáticos como jogos educativos, brinquedos pedagógicos e livros literários, além da estruturação de uma sala de informática completa. Com a melhoria da infraestrutura e o trabalho constante de toda a equipe escolar, as colaboradoras avaliam que diminuiu a reprovação e a distorção idade/série. Salientam que os recursos advindos do PDE Escola proporcionaram uma modificação relevante nas atividades (tarefas escolares) e relatam que

[...] antes do PDE aqui na escola tinha uma copiadora, só uma impressora, duas impressoras de fita, um mimeógrafo e uma jato de tinta, que nem podia passar perto dela, pois era de uso administrativo para imprimir histórico, não podia nem passar perto dela, e era só mimeógrafo... aquelas tarefas mais feias. Depois com o PDE compramos mais uma impressora e ganhamos uma copiadora, aí podemos comprar muito papel e tinta (Colaboradora 7).

Percebe-se neste sentido que o foco principal percebido pelas colaboradoras, no que diz respeito ao PDE escola, é a inserção de recursos financeiros, ou então a compra ou reforma de equipamentos. Outras questões que foram levantadas como importantes anteriormente não foram destacadas, como por exemplo, o maior investimento na formação continuada do professor, ou mesmo na inicial, a busca por meios de maior inserção da família no ambiente escolar ou mesmo estratégias para que, em conjunto, gestores, professores, famílias e alunos buscassem repensar o processo de aprendizagem como forma de diminuição da reprovação e da discrepância idade/série. Percebe-se uma nítida preocupação com os recursos financeiros, todavia, são apresentadas outras demandas que não podem ser

supridas apenas com o aumento de investimento de capital nas escolas. Concorda-se que os investimentos financeiros nas unidades escolares são de suma importância, todavia, defende-se que o principal impacto se dará a partir do investimento na formação de professores com valorização do trabalho docente, formação política e não apenas técnica, melhores condições de formação continuada e de trabalho e inserção das famílias no ambiente escolar, dentre outras questões, e não apenas o investimento em equipamentos.

4.2.2 Plano estratégico da Escola “B”

Após tratar em específico da escola “A”, se observará nesta parte do trabalho a escola “B”. Assim, optou-se por tal separação tendo em vista a dificuldade de analisar os dois espaços com suas peculiaridades em um único tópico. Com o objetivo estratégico de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, a escola “B” desenvolveu projetos de correção de aprendizagem e adquiriu materiais pedagógicos diversificados e adequados às necessidades dos alunos.

A escola investiu em várias ações para melhorar o ensino-aprendizagem, como a capacitação da equipe escolar para se comunicar com alunos com deficiência auditiva com aulas semanais de Libras; a realização de vários projetos como a horta, as festas comemorativas na escola e as palestras educativas com o objetivo de aproximar família e escola a fim de conscientizar cada segmento no processo de ensino-aprendizagem. Porém, o principal foco de ação da escola foi o de elaborar e desenvolver projeto de correção de fluxo, pois o mesmo era no contexto da prática, a estratégia potencial de elevação do Ideb da escola.

Nesse sentido, os vários relatos coletados durante as entrevistas foram de suma importância para compreender como se deu o contexto da prática do PDE Escola no que se refere à elaboração das ações e sua concretização para melhoria da qualidade de ensino.

Nessa escola foi necessário incluir mais dois sujeitos que não estavam programados para serem ouvidos, trata-se das professoras que atuaram no projeto de correção de fluxo e vivenciaram a consolidação do mesmo.

A gestora explica que o PDE chegou até a escola devido à nota baixa do Ideb, e que sua instituição entrou no grupo de escolas consideradas prioritárias que teriam que *obrigatoriamente* desenvolver o PDE para receber a verba para implementar as ações de melhoria da qualidade do ensino com foco no aluno.

Durante a realização do levantamento diagnóstico percebeu-se que havia um alto índice de reprovação no segundo ano e que muitos alunos destoavam quanto à idade/série, fazendo com que o Ideb ficasse baixo.

[...] cada professor levantou o nome dos alunos que seriam os alunos da nova turma formada por aqueles que já estavam há muito tempo no segundo ano. E eu era professora do segundo ano, então eu peguei o nome desses alunos e juntamente com a secretária vi qual era a idade deles, há quantos anos que eles estavam naquela mesma série (Colaboradora 3).

No mesmo viés, observa-se a fala da Colaboradora 8, em dois momentos distintos, conforme se pode observar abaixo:

[...] o que mais chamou atenção foi repetência, evasão também, que era muito grande e também a distorção idade/série, nós ficamos alarmados quando percebemos a quantidade de aluno que estava com a idade muito acima para aquela série que ele estava frequentando (Colaboradora 8)

E assim precisava agir rápido, não era aquela coisa que pra você ir tentar corrigir aos poucos, que a gente pudesse levar aí três, quatro anos para revolver, a gente precisava de uma ação em que fosse resolvida o mais rápido possível (Colaboradora 8).

É nítida na fala dos sujeitos a justificativa da distorção idade/série estar associadas a alunos especiais, conforme indicação logo abaixo. “[...] E também essa questão da reprovação de alunos nos segundos anos, a gente percebeu que são alunos com necessidades especiais” (Colaboradora 1). Esse pensamento também está presente na fala da Colaboradora 6, quando afirma que: “O problema distorção idade/série foi [Corrigido] com a correção de fluxo, porque no segundo ano tinha muitos alunos especiais que estavam reprovando há vários anos, então foi feita a correção de fluxo”(Colaboradora 6).

Verifica-se que as novas políticas educacionais de melhoria da qualidade de ensino revelam um avanço no que se refere à abertura de espaço para atendimento às crianças com deficiências na escola regular, ou seja, a democratização do ensino, embora não garantam a efetivação de uma política de inclusão.

Professoras asseguram que sabiam dessa situação mesmo antes dos estudos do PDE Escola e que essa realidade fora diversas vezes relatada nos conselhos de classe, mas como situações isoladas. Com a leitura do PDE o que era individual passa a ser coletivo e o que era problema do professor de sala passa a ser de toda a equipe escolar. Assim, a política local induzida pelo baixo Ideb promoveu um espaço de discussão para pensarem coletivamente em maneiras de superar essa realidade.

Conforme explica a gestora, duas medidas foram tomadas para amenizar essas questões. Quanto ao índice de reprovação nos segundos anos foi constatado que boa parte dos reprovados eram alunos com necessidades especiais, “[...] então houve uma reavaliação desses alunos para ver qual era o nível de aprendizagem dos mesmos e se valeria a pena deixá-los no segundo ano, se eles poderiam progredir, e aí, assim, a gente fez” (Colaboradora 1).

Nota-se que as respostas construídas, no contexto da prática, são soluções paliativas e que na realidade não apontam para um redimensionamento do espaço escolar. A política do PDE Escola é uma estratégia emergencial para amenizar repetência e evasão, mas ao solucionar os problemas pontuais esquece-se que a escola receberá novos alunos com deficiências e que, provavelmente, repetirão o ciclo: dificuldade de aprendizagem/repetência/evasão.

No que se refere à distorção idade/série, a equipe escolar elaborou um projeto de correção de fluxo que, segundo a gestora, “[...] veio assim fazer a diferença mesmo, e esse, acredito que tenha sido isso a diferença que fez o Ideb da gente aumentar” (Colaboradora 1).

Ela relata que a ideia do projeto de correção de fluxo surgiu juntamente com o PDE, devido ao entendimento de que a defasagem de idade/série é um dos itens que contribui para o déficit do Ideb. A gestora afirma ter consciência de que esse índice é apenas uma medida que não reflete a qualidade de ensino, pois segundo a mesma, qualidade de ensino ultrapassa a questão numérica estipulada nas novas políticas educacionais. Assim, nas suas palavras

[...] seria até leviano para a gente que tem conhecimento da realidade escolar atribuir à nota do Ideb a questão da qualidade. Eu acho que é muito mais profundo do que isso. Lógico que a nota do Ideb é muito significativa, mas não necessariamente quer dizer que é um ensino de qualidade (Colaboradora 1).

A mesma destaca como a equipe escolar idealizou, elaborou e consolidou o projeto com avaliação da Secretaria Municipal de Educação, via conselho escolar. Observa-se que a gestora relata a questão da adaptação do currículo como fator primordial para aquela nova turma que estava sendo constituída. “[...] a gente enviou para o conselho [o projeto] com um currículo específico para aquela série, com a carga horária diferenciada, os alunos tiveram aula normal e no contraturno” (Colaboradora 1). A Colaboradora relata a participação de outros profissionais da comunidade, afirmando que os alunos que tinham necessidades especiais tiveram acompanhamento na sala de recursos multifuncionais, atendimento psicológico e fonoaudiológico.

Após tais reflexões, percebe-se a necessidade de discorrer sobre os desdobramentos dos planos estratégicos. Para tal, é necessária uma reflexão sobre a participação, as práticas curriculares e as mudanças no cotidiano escolar com o desenvolvimento das ações propostas pelo PDE Escola.

4.3 Mudanças organizacionais na gestão escolar: a participação como estratégia da reforma

Na tentativa de compreender como ocorreu o contexto da produção do texto do PDE Escola no que tange à participação da comunidade foi promovido um espaço para que os sujeitos pudessem falar sobre a existência ou não de momentos para estudo/reflexão e para a construção da política local de melhoria da qualidade do ensino a ser consolidada no espaço escolar.

Os primeiros momentos de estudo/reflexão sobre o PDE Escola foram realizados em cursos com diretores e coordenadores de todas as escolas do município de Jataí (Municipais e estaduais), no ano de 2009.

Esse primeiro estudo coletivo, intitulado “Capacitação em PDE Escola”, ocorreu no município com duração de quatro (4) dias agendados da seguinte forma: no primeiro dia houve a apresentação do PDE - Escola no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Ações Articuladas; etapas do PDE - preparação e análise situacional e estudo do instrumento referente ao perfil e funcionamento da Escola.

O segundo dia foi destinado ao estudo do instrumento referente à análise dos critérios de eficácia escolar e logo em seguida, oficina. No terceiro dia, seguindo a

mesma estratégia de trabalho, houve o estudo da 3ª etapa, destinada ao Plano Estratégico, e realização da oficina sobre a mesma temática.

No último dia foram apresentados os programas/MEC - articulação PAR e PDE Escola; Escola Acessível; Proinfo; Conselhos Escolares; Mais Educação e Escola Aberta. Para finalizar essa capacitação foram feitos esclarecimentos sobre o comitê estratégico da secretaria e planos de ações financiáveis.

A Capacitação em PDE Escola no município de Jataí faz parte do total de capacitações que ocorreram em todo o país no ano de 2009, no qual mais de 17 mil pessoas receberam a formação em 175 turmas espalhadas pelo país (MEC, 2010).

Vieira (2004, p. 34) explica que as lideranças da qualidade total são fundamentais no processo de convencimento, o que ele prefere chamar de interpelação dos professores para convencê-los das vantagens da gestão pela qualidade total, assim “[...] as chefias devem desencadear o processo de implantação da qualidade total a partir de cursos e treinamentos que, paulatinamente, servirão de base para o desenvolvimento do planejamento estratégico”.

Após essa capacitação, diretores e coordenadores passaram a ser multiplicadores dessa metodologia no espaço escolar. O estudo dessa proposta foi realizado com o desenvolvimento de leituras, estudos e reuniões para diagnosticar as problemáticas da escola e elaborar ações para a correção das fragilidades existentes no contexto escolar.

Nota-se na fala dos sujeitos da pesquisa a repetição de palavras que indicam momento de reflexão sobre a proposta de elaboração do PDE Escola. Tais palavras indicam que houve estudos/participação: a gente, reunimos, discutindo, reuniões, curso, capacitação, orientações, lemos, avaliar, sugerir, estudo.

Diretores e coordenadores relatam o processo de conhecimento do PDE Escola via Secretaria Municipal de Educação e logo após por capacitação oferecida para todas as escolas do município. Professores, por sua vez, foram informados por diretores e coordenadores da implantação do programa no meio escolar.

Uma das diretoras afirma que a propagação da ideia ocorreu via reuniões com profissionais da escola e pais, com o objetivo central de discutir como utilizar a verba a ser adquirida a partir da aprovação das ações do plano estratégico.

A gente sentou, nós reunimos, não sei precisar a quantidade de reuniões que nós fizemos, mas foram várias reuniões, para a gente estar discutindo como fazer, para a gente montar o grupo de sistematização. E depois que a gente montou o grupo de sistematização, teve outras reuniões pra gente estar discutindo, pra gente estar fazendo o PDE, inclusive com os pais, reuniões com os pais, pra gente estar explicando para os pais o que era o PDE, quando que viria a verba e o que a gente faria com esse dinheiro (Colaboradora 1).

Outra colaboradora afirma ser a metodologia do PDE Escola complicada, por ser algo novo, com a necessidade da participação de todos os funcionários da escola no processo de elaboração e consolidação. Reunir todos os profissionais em um mesmo intervalo de tempo e promover a participação dos pais não é tarefa fácil, pois as atividades escolares demandam todo o tempo do profissional, que às vezes trabalha os três turnos em instituições diferentes. E os pais quase não participam da realidade escolar.

[...] foi complicado [a elaboração do PDE Escola], porque era algo novo, desconhecido e também trabalhoso, porque teve que envolver todos os funcionários da escola. Então a gente tirou tempo pra poder ler, pra discutir, pra avaliar e sugerir (Colaboradora 4).

É possível verificar nos relatos das entrevistadas a preocupação em afirmar o sucesso quanto à participação da comunidade, denotando o poder de liderança que tem o gestor em organizar grupos para estudo e desenvolvimento do documento em questão. Segundo Ball (2001), a gestão representa um novo modelo de poder no setor público, no qual o gestor é o herói do novo sistema.

Assim, na fala dos entrevistados “Todos abraçaram a ideia, foi muito bom, todo mundo participou, foi muito proveitoso [...]”, mas ao mesmo tempo, apresenta fala contraditórias ao afirmar que “[...] Lógico que a gente ficou mais restrito ao grupo de sistematização para desenvolver algumas ações, mas a escola toda participou, todos da escola participaram desse desenvolvimento” (Colaboradora 1). A participação fica no campo da formalidade, quase uma comunicação à comunidade escolar da necessidade de melhorar a qualidade do ensino por meio da melhoria do Ideb.

A participação nas novas políticas educacionais, no campo discursivo, atende aos princípios da democratização e da descentralização do ensino com ampliação do trabalho dos profissionais da educação no regime de controle sobre as atividades desenvolvidas e resultados alcançados.

Outro ponto explorado na pesquisa foi quanto aos movimentos de apoio ou resistência e vozes presentes nos estudos e elaboração da política local de melhoria da qualidade do ensino, ou seja, do PDE Escola. Conforme for a interpretação dos profissionais a respeito das políticas pode haver a identificação de “[...] processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

Conforme leitura e análise das entrevistas, pode-se afirmar que a proposta da reforma educacional local, embora tenha causado momentos de estranheza e desconfiança, alcançou apoio da maioria da comunidade escolar envolvida com sua elaboração e consolidação, como mostra o comentário logo abaixo

[...] quando elas [gestora e coordenadora] fizeram o curso, trouxeram as informações de como ele seria feito, aqui não teve nenhum problema de oposição, aqui todo mundo apoiou, todos que vieram participar, inclusive nós fizemos reuniões noturna com os professores, com os servidores administrativos, zelador, merendeira. Todos participaram do processo (Colaboradora 7).

Havia na expressão dos sujeitos envolvidos com a pesquisa o compromisso em demonstrar como a política foi necessária e importante para a existência de um novo olhar referente à proposta pedagógica da escola e sua efetivação em sala de aula. Houve envolvimento da comunidade, tanto da área administrativa quanto pedagógica, em estar atenta à melhoria da qualidade de ensino. Reforça-se que qualidade de ensino nas novas políticas significa melhoria do Ideb.

Algumas palavras ou expressões que foram encontradas nas entrevistas e representam o campo do discurso apoio/participação foram: todos abraçaram a ideia, todo mundo participou, reuniões, coletivas, a gente, coletivamente, grupos, todos participaram do processo.

Durante as reuniões foi explicado o motivo pelo qual a escola deveria desenvolver o PDE Escola na instituição, “todos” foram conscientizados da importância em conhecer a realidade escolar para, posteriormente, investir em ações para suprir as necessidades da escola. Ficou visível, durante a conversa com as professoras, a preocupação que tinham a respeito do baixo rendimento de alunos. “A gente viu as principais dificuldades, porque eram muitas, só que a gente viu mais com relação à aprendizagem dos alunos, era a principal preocupação da gente” (Colaboradora 3).

Ressalta-se que a preocupação com o baixo rendimento escolar dos alunos era questão latente na maioria das salas de aula. Cada profissional sabia das dificuldades que estava enfrentando individualmente, mas não tinha ideia do todo. Ao produzir espaço para estudo da realidade situacional da escola, é que tiveram a dimensão da totalidade e o que era considerado problema individual passou a ser coletivo, como ressalta uma das colaboradoras

Uma visão coletiva, seria isso, passamos a ter uma visão coletiva, uma visão em grupo. Porque cada profissional tinha a visão do seu espaço, da sua turma, do seu problema e depois do PDE passou a ter uma visão mais ampla, uma visão do todo (Colaboradora 8).

Para a realização dos estudos da nova proposta pedagógica foi necessário organizar horários alternativos devido à urgência em compor o documento para o recebimento dos recursos financeiros, assim houve dia em que os alunos saíram mais cedo, ou os profissionais faziam horário extra no período noturno a fim de se reunirem em torno dos estudos necessários para a estruturação do documento. Uma das colaboradoras descreve o momento em duas etapas distintas e apresenta os sujeitos envolvidos durante a realização do mesmo

[...] a gente tirou tempo pra poder ler, pra discutir, pra avaliar e sugerir. Havia reuniões no nosso horário de trabalho e também no contraturno, então a gente fazia um horário extra para atender, para que todos pudessem participar. E havia reuniões, a gente dividia em grupos, nesses grupos eram compostos por funcionários da escola, da merenda, da limpeza, o guarda, os professores, a direção, a coordenadora e tinha também alguns pais. No segundo momento, foi feito também grupos para poder responder os questionários, então a gente respondeu esses questionários e passou para o grupo de sistematização que por sua vez foram verificadas as fragilidades encontradas na nossa escola referentes a distorção de idades série, ao alto índice de reprovação (grifos da autora). Após essas primeiras aproximações, nos reunimos novamente com os professores, para levantarmos as ações para correções dessas fragilidades que enfrentávamos (Colaboradora 4).

A fala marcante da colaboradora denota a preocupação em cumprir todas as etapas do manual de elaboração do documento, descritas anteriormente. Os movimentos de apoio à elaboração do plano de ações demonstram também a liderança forte da gestora, que conseguiu mobilizar a comunidade escolar a fazer hora extra para discutir a formulação do documento, lembrando que um dos critérios adotados pelo FUNDESCOLA para recebimento de verba e implantação do PDE é que a instituição apresente liderança forte.

Em alguns momentos houve dúvidas quanto à necessidade da formulação da política, causando estranheza por parte de alguns, pois na realidade educacional brasileira é comum a descontinuidade de políticas públicas.

A princípio várias pessoas pensavam que era mais só um documento que não ia ter validade nenhuma, ia ser aquele papel que ia ser construído, colocado em uma gaveta e a gente nunca mais ia olhar para ele. Então foi um trabalho árduo para conscientizar as pessoas de que aquela seria a nossa identidade, que seria a partir daquele documento que a gente ia desenvolver nossos projetos, nossas ações (Colaboradora 8).

Ao avaliar a primeira formação de professores para a implantação do PDE Escola, Marra, Boff e Sobrinho (1999) também verificaram sentimentos e opiniões contraditórias, como descrédito, desmotivação e entusiasmo. O clima de desconfiança ou descrédito foi caracterizado pelas descontinuidades de programas devido a mudanças administrativas e também desconfiança quanto à “efetividade e seriedade na alocação, disponibilização e utilização de recursos oriundos de programas governamentais” (MARRA; BOFF; SOBRINHO, 1999, p. 17). A desmotivação foi identificada com a insatisfação salarial e, conseqüentemente, a falta de motivação profissional para o envolvimento em novos projetos e a resistência natural a mudanças, mas se avalia que “as lideranças escolares que se envolveram nas capacitações e, guardadas algumas poucas exceções, terminaram entusiasmadas com o processo” (MARRA; BOFF; SOBRINHO, 1999, p.17).

Quanto às atividades desenvolvidas para a formulação do texto da política local e vozes presentes e ausentes pode-se afirmar que conforme os depoimentos coletados, as primeiras vozes presentes foram as dos diretores e coordenadores e, na falta do coordenador, outro profissional que o representasse no curso de capacitação em PDE Escola oferecido para toda rede municipal e estadual do município de Jataí.

Em seguida os profissionais que participaram da capacitação voltaram para a escola, e em conjunto com a comunidade escolar (funcionários da escola, da merenda, da limpeza, o guarda, os professores e alguns pais), fizeram o estudo do Manual do PDE Escola e logo após constituíram o grupo de sistematização e começaram a fazer estudos para diagnosticar as fragilidades e pontos positivos da escola. Após o levantamento da situação da escola e da produção de um quadro

síntese da autoavaliação, os professores voltaram a se reunir para esquematizar as ações para a correção das fragilidades encontradas.

Estudos de Mainardes (2006) e de Ball (2011) apontam para a importância em analisar a “política como texto” e a “política como discurso” como conceitos complementares. Na primeira tem-se um produto estabelecido depois de várias influências o que envolve intenções e negociações; na segunda, são estabelecidos “[...] os limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Assim, pode-se atribuir ao grupo de sistematização e aos professores, as vozes investidas de autoridade para constituição dessa política. A comunidade escolar foi comunicada e consultada no primeiro momento de forma coletiva, mas posteriormente um grupo menor tomou as providências cabíveis para que a política pudesse ser elaborada e consolidada. Assim, “a comunidade participava das reuniões e os professores ajudavam a elaborar as ações” (Colaboradora 4).

Nós fizemos um grupo de sistematização, fizemos as reuniões e a cada reunião a gente ia estudando cada parte dele, e a gente ia fazendo as reuniões, estudando e elaborando o documento. Primeiro foi dividido em três grupos, e aí eu ficava com um, a [professora] ficava com uma equipe e a [professora] com outra equipe. A gente ia trabalhando as questões que eram levantadas, o que precisava estudar o que precisava preencher, o que precisava elaborar a gente ia elaborando, depois a gente sentava e analisava os resultados (Colaboradora 7).

Com reuniões em grupo para estudo, onde a gente respondia vários questionários, presença de pais e era passado para grupos de sistematização, onde o mesmo pode observar as dificuldades encontradas em nossa escola. Logo depois aconteceram reuniões com os professores e fizemos o levantamento das ações e as mesmas que seriam realizadas (Colaboradora 9).

Algumas palavras ou expressões encontradas nas entrevistas nos remetem as vozes presentes, como: a gente, pais, administrativos, funcionários da escola, da merenda, o guarda, os professores, a direção, a coordenadora.

Pode-se afirmar que os dados analisados na pesquisa refletem o contentamento da implantação do PDE Escola devido a vários fatores: alocação de recursos para a compra de materiais e melhoria da infraestrutura escolar, organização dos dados da escola em planilhas unificando a realidade estatística da escola, ou seja, o que era problema individual passa a ter a dimensão coletiva,

possibilitando traçar metas a curto, médio e longo prazo. O programa e as próprias diretrizes do MEC nas novas políticas educacionais legitimam ações que anteriormente não estavam claras como, por exemplo, a necessidade de realizar a correção de fluxo como forma de atender o direito que a criança tem à aprendizagem com respeito às diferenças. Com a implantação do programa houve atendimento mais individualizado aos alunos com dificuldade em seguir um currículo padrão, tendo a oportunidade de acompanhamento nos anos seguintes, mesmo com disparidades de ritmos de aprendizagem.

4.4 Práticas curriculares e mudanças no cotidiano escolar

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

A citação acima auxilia na interpretação e análise dos dados da pesquisa com o entendimento de que o currículo transpõe a dimensão tradicional/tecnicista, conforme orienta Silva (2010; 2011). Enquanto nas teorias tradicionais os sujeitos são levados à aceitação, ajuste e adaptação, nas teorias críticas são conduzidos à desconfiança, questionamento e transformação.

Na visão tradicional, o currículo “[...] é pensado como um conjunto de fatos, conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para ser transmitido às crianças e aos jovens da escola” (SILVA, 2011, p. 13). Nessa perspectiva o currículo é considerado como campo neutro, desprovido das relações de poder e pensado a partir de objetivos, procedimentos e métodos com vistas a resultados que possam ser mensurados.

Se levar em consideração a concepção crítica, tem-se o entendimento de que a escola e a educação estão voltadas para a reprodução das estruturas da sociedade capitalista, neste sentido, o currículo reflete e reproduz essa estrutura. Silva (2011) propõe uma nova forma de analisá-lo como prática cultural e como prática de significado. Apreende-se a escola como espaço sociocultural, responsável

pela abordagem do conhecimento e da cultura, em constante articulação com o contexto social em que está inserida.

Após tais análises, passa-se a explanação das mudanças das práticas pedagógicas identificadas como categoria “currículo” e que foram observadas pelos sujeitos da pesquisa, a partir da elaboração e execução das ações do plano estratégico do PDE Escola. Nota-se que algumas realidades educacionais foram modificadas, ganhando espaço para o diálogo entre os agentes educativos das problemáticas vivenciadas no contexto escolar.

Com base nos dados coletados, foram selecionados os seguintes indicadores de mudança da prática pedagógica: a redução da defasagem idade/série e, portanto, a queda do índice de reprovação, possibilitando a melhoria do Ideb; olhar diferenciado para com os alunos com dificuldades de aprendizagem; organização do trabalho em sala de aula em pequenos grupos; adaptação do conteúdo; atividades desenvolvidas com equipe multidisciplinar; aquisição de materiais pedagógicos; fortalecimento da equipe escolar/autonomia; monitoramento do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

4.4.1 Proposta pedagógica de trabalho em agrupamentos produtivos e adaptação da grade curricular

Após reflexões anteriores, se buscará no presente tópico discorrer e refletir sobre a organização dos grupos de estudo, os quais surgiram como uma proposta pedagógica de trabalho em agrupamentos produtivos, tendo em vista uma adaptação da proposta curricular para atender as necessidades que foram constatadas em relação à aprendizagem dos alunos.

A partir do diagnóstico e buscando alternativas para uma adaptação da proposta curricular, os alunos foram divididos em dois grupos denominados correção de fluxo 1 e correção de fluxo 2. Enquanto no primeiro grupo estavam os alunos que necessitavam de atividades destinadas à alfabetização “[...] pois, muitos alunos chegaram no terceiro ano como copistas, não sabiam ler nem escrever sozinhos, estavam num nível pré-silábico ou silábico¹⁸” (Colaboradora 5), o segundo grupo era

¹⁸ Segundo Emília Ferreiro, as fases da escrita se processam em diversos níveis. O nível pré-silábico é considerado como o momento em que o alfabetizando não faz correspondência da escrita com as partes sonoras da palavra, assim ele poderá escrever de forma primitiva com símbolos, pseudo letras,

destinado a alunos alfabetizados, mas com poucas habilidades de leitura e compreensão de texto nas disciplinas específicas de Matemática e Língua Portuguesa.

A professora responsável pelo projeto de correção de fluxo relata que utilizaram dois critérios para a divisão dos grupos: idade e nível de conhecimento. Explica que as professoras na época fizeram um diagnóstico da aprendizagem dos alunos e, a partir dele e da questão da idade as turmas foram divididas.

Levando-se em consideração as contribuições dos colaboradores, desvincular os alunos de práticas repetitivas, mecânicas e sem sentido foi preocupação de uma das professoras, que atentou em oferecer condições didático-pedagógicas que proporcionassem o atendimento das necessidades de aprendizagem, bem como envolver os alunos em atividades de ampliação do raciocínio com a utilização de materiais concretos. Houve estranheza por parte de um aluno, que reconhecia a sala de aula como lugar para atividades de quadro-giz e cópias mecânicas.

— *Ah não vai fazer não? Não vai montar a palavra não?*

— *Mas cadê a aula?*

— *A aula esta acontecendo.*

— *Mas cadê a palavra no quadro?*

— *Pra quê? Você vai saber o que está escrito no quadro?*

— *Não, mas a aula tem que copiar do quadro.*

Achei muito interessante, custei tirar isso da cabeça dele e envolvê-lo em atividades nos grupos com os materiais concretos, com o alfabeto, com o jogo silábico; porque ele achava que era coisa de criancinha, que na idade dele tinha que copiar do quadro, eu achava muito interessante ele (Colaboradora 5).

As atividades desenvolvidas, na maioria das vezes, eram realizadas em agrupamentos produtivos. Ao final de cada mês era realizada uma avaliação diagnóstica para detectar os avanços conseguidos com os alunos para poder fazer os reagrupamentos depois. Uma das dificuldades da proposta de trabalho detectada pela professora foi desenvolver com os alunos a capacidade de lidar com as diferenças. Casos de deboches e apelidos foram atenuados com diálogos, explicando que a escola é para todos e que todos tinham o direito de estar ali naquele espaço pedagógico sendo necessário, para tanto, o respeito de cada um.

No que se refere ao currículo, a colaboradora explica que foi organizada uma grade curricular conforme a necessidade dos alunos e justifica essa adaptação do

misturar letras e números numa tentativa de imitar a escrita de pessoas alfabetizadas. No nível silábico, o alfabetizando começa a perceber as partes sonoras das palavras.

currículo, denotando preocupação em atender ao aluno e não ao sistema. Conclui que essa modificação possibilitou a melhoria do Ideb

Por que às vezes a gente fica trabalhando um currículo que não tem nada a ver com aquela turma que você esta e você fica insistindo, insistindo, o menino passou sem aprender nada e isso dentro do projeto a gente teve essa liberdade de criar um currículo a partir da necessidade da turma, não a partir da necessidade do sistema, mas sim aquilo que a escola estava precisando no momento, tanto é que naquele ano a escola conseguiu tirar uma nota boa no IDEB, foi a primeira vez que a escola se superou e em função desse trabalho também, sabe? (Colaboradora 5).

Nesse projeto a gente só trabalhava a leitura e a escrita, isso era o principal, nós precisávamos que eles sássem de lá lendo e escrevendo, esse era o nosso foco (Colaboradora 8).

A questão da inclusão era motivo de desconforto para nossa entrevistada, ao relatar que antes da existência do projeto na escola ela constatou que em sua sala havia onze (11) crianças com rendimento escolar insatisfatório, e desse total sete (7) não estavam alfabetizadas e estavam matriculadas no terceiro ano. Foi quando ela recebeu a seguinte orientação

Quando o menino é especial tem que dar um quatro e meio ou arredondar a nota. Eu não concordo com isso, se ele não fez nada, se ele não conseguiu, como é que eu vou dar a nota para ele? Só por dar? Porque assim, acho que esses ciclos nos quais foi dividido o ensino não é só para passar o menino é pra ele ter mais tempo para aprender e ter um aprendizado de qualidade. Então eu fiquei muito nervosa, eu lembro que naquele conselho eu estava muito nervosa, porque eu pensei vai falar que a culpa é da professora porque são muitos alunos; só que quando a gente chegou ao conselho não era só a minha sala, era o segundo, o segundo tinha muita criança com a nota baixa e pré-silábica ou silábica com valor sonoro e no terceiro também tinha, no quarto tinha, no quinto tinha (Colaboradora 5).

Questionada quanto à orientação da Secretaria Municipal de Educação a respeito dos alunos especiais quando eles estão muito longe da idade/série, nossa entrevistada explica que

É uma orientação da Secretaria de Educação, mas que vem do MEC, que o aluno especial não pode ficar muito distante dos seus pares, então o aluno especial não pode ficar retido, ele pode ficar retido um ano, se a gente perceber que aquilo for uma vantagem pra ele, se a família concordar, um ano, mas não mais que isso para que ele não se distancie muito dos alunos da sua idade (Colaboradora 8).

Os alunos que participavam das salas de correção de fluxo desenvolviam atividades no contraturno com acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. Os alunos que possuíam laudo eram atendidos na sala multifuncional, enquanto a professora de apoio desenvolvia atividades juntamente com a professora titular.

Para a efetivação do projeto correção de fluxo desenvolvido pela escola “B” foi necessário utilizar um currículo que atendesse a demanda dos alunos com adaptação do conteúdo com carga horária diferenciada, que foi avaliado pelo Conselho municipal de educação. “[...] era um apanhado do terceiro, tinha coisa do primeiro ano, e principalmente conteúdos do segundo ano” (Colaboradora 5), “[...] na turma de alfabetização a gente usava a matriz do primeiro ano” (Colaboradora 6).

Nota-se na fala das colaboradoras a preocupação em adaptar o conteúdo conforme o nível de leitura e escrita dos alunos e percebe-se, também, a ênfase produzida aos conteúdos planejados, ou seja, aos conhecimentos idealizados para o aluno padrão, ou seja, primeiro, segundo e terceiro anos com conteúdos enquadrados para cada faixa etária.

Vieira (2004), em seus estudos sobre *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*, pontua que para o capital interessa transformar todos os trabalhadores em trabalhadores produtivos, neste sentido

O estado e o capital estabelecem o conteúdo e as formas de trabalho que devem ser desenvolvidas pelos docentes e pelas escolas; a organização do conhecimento por série, níveis ou modalidades, os processos de avaliação dos estudantes e os respectivos credenciamentos aos alunos de “sucesso”. Enfim o capital e o estado estabelecem como vai ser o ensino, como ele vai se avaliar, quem vai progredir dentro da escola (VIEIRA, 2004, p. 87).

É possível verificar na fala de uma das diretoras entrevistadas depoimentos que corroboram com a análise do autor, quando questionada se existe espaço no contexto escolar para discutir a Prova Brasil e como se organizam no ano de sua edição

Olha, na escola a gente trabalha com os alunos e com os professores as habilidades que são cobradas na Prova Brasil, a secretaria também tem a capacitação dos professores. A gente sempre está falando para o professor estar acompanhando esse aluno, até na questão de marcar o gabarito, porque tem aluno que não sabe, ele não tem essa maturidade de saber que ele pode fazer certo, mas se marcar errado, vai ficar a resposta errada. Então assim, é pegar o aluno mesmo, em fazer a prova, ver a questão das habilidades, o que é cobrado na Prova Brasil, o que a gente tá ensinando, porque uma das coisas que marcou na minha cabeça quando eu fiz essa

capacitação, (PDE Escola) a primeira coisa que a tutora falou na capacitação do PDE, eu não esqueço, ela falou assim: “Não adianta a escola ensinar bem para o aluno, se o que a escola estiver ensinando não estiver caminhando junto com o que é cobrado na Prova Brasil”. Ou seja, a Prova Brasil cobrava você ensina B. Não é que você não está ensinando, só que aquilo ali não vai fazer com que o aluno saia bem, você entende? Então assim, o que ela falou? Primeiramente tinha que caminhar junto, as habilidades que seriam cobradas na Prova Brasil teria que caminhar junto com as habilidades que a escola trabalha, porque se um puxar para um lado, e um puxar para outro, não vai chegar no denominador comum. Então isso marcou minha cabeça, e é isso que a gente tenta fazer (Colaboradora 1).

Verifica-se que no campo discursivo, a escola ao aderir ao programa PDE Escola, torna-se menos burocrática e, portanto, mais autônoma. Porém, a prática revela que as bases já estão pré-estabelecidas, o que Du Gay 1996 apud Ball (2002) chama de “descontrole controlado”, no qual o Estado proporciona um modo geral de regulação menos visível, mais liberal e autorregulado.

Assim, a organização do contexto escolar em comum acordo com as diretrizes ponderadas por especialistas distantes das salas de aula, produzida em outros contextos e implantadas no setor escolar, são demonstrações da gerência pela qualidade total que vem ocorrendo, paulatinamente, com a execução do PDE Escola.

Paralelamente às atividades que eram desenvolvidas no ambiente escolar, havia outro projeto realizado por um terapeuta ocupacional (fisioterapeuta) no posto de saúde do bairro. As crianças que apresentavam maior grau de dificuldades de aprendizagem, além da aula de reforço, da utilização dos recursos da sala multifuncional, do atendimento psicológico e fonoaudiológico tinham também mais esse espaço pedagógico para desenvolver atividade extraclasse.

A escola “A”, que desenvolveu atividades no contraturno, também realizou adaptações no conteúdo trabalhando apenas habilidades coerentes com as habilidades de Língua Portuguesa “[...] nesse projeto a gente só trabalhava a leitura e a escrita, isso era o principal, nós precisávamos que eles saíssem de lá lendo e escrevendo, esse era o nosso foco” (Colaboradora 8).

Além de investir nas práticas pedagógicas a escola “A” potencializou a participação dos pais promovendo espaço para dialogar sobre a importância de acompanharem seus filhos nas atividades para casa, bem como trazê-los para as aulas de reforço, denotando a preocupação de que as aprendizagens de fato acontecessem.

Gestora e professores pontuaram que um termo de responsabilidade fora redigido no ano de elaboração e execução do PDE, a fim de que escola e pais/responsáveis, em parceria, ficassem cientes de seu papel na construção de alunos participativos e envolvidos com as atividades escolares.

No entanto, alguns pais se mostraram insatisfeitos com o desenvolvimento de atividades no contraturno, pois seus filhos já tinham compromissos com as atividades do Cemol – Casa Evangélica Monte das Oliveiras – entidade evangélica, filantrópica, com fins espirituais e sociais, que atende crianças de 5 a 12 anos e suas famílias ou Peti – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - programa do governo federal que compreende transferência de renda, prioritariamente, por meio do programa Bolsa Família.

Além dessa concorrência com outros programas de cunho assistencialista, ainda havia outras problemáticas “[...] o pai não podia trazer os meninos que estudavam à tarde, os que vinham de manhã não acordavam para vir, a escola é longe não dava para ele vir de manhã e trazer no contraturno” (Colaboradora 7).

Para promover espaço de aprendizagem, em pequenos grupos e com objetivos específicos de desenvolver a capacidade de ler, interpretar e produzir texto, foram organizados projetos de leitura e escrita com o apoio da dinamizadora sala de leitura e foi elaborado um cronograma, no qual uma vez por semana na sala, por 50 minutos cada turma, a professora ficava com os alunos com maior grau de dificuldade, enquanto os que estavam alfabetizados iam para a sala de leitura. Desta forma conseguiram organizar, mesmo que em pouco tempo, espaço para o atendimento em pequenos grupos.

Um dos pontos que surgiram e ganharam grande destaque a partir das ações desenvolvidas diz respeito ao atendimento às diferentes fases de aprendizagem em que se encontravam os alunos. Dessa forma é que foram desenvolvidas atividades diferenciadas, incentivando a participação dos alunos, o trabalho em grupo e proporcionando um ambiente de confiança e respeito às diferenças.

Uma das professoras relatou que o trabalho em pequenos grupos possibilita ver o aluno como um todo. “Não tem como você pegar o aluno e querer só alfabetizá-lo, porque ele não alfabetiza devido a outros fatores, que não deixam com que ele aprenda” (Colaboradora 5). Ressalta que os projetos colocados em execução, a partir do PDE, ofereceram respaldo para que o professor conhecesse melhor o aluno e fizesse as intervenções necessárias para potencializar sua

aprendizagem. Justifica que nem todos os alunos tiveram o rendimento ideal devido a problemas que vão além da capacidade pedagógica.

Outro ponto positivo do projeto é o reconhecimento de alguns pais. Uma mãe afirma que na escola seu filho foi considerado como “gente”, pois até então não havia encontrado apoio para minimizar as dificuldades de aprendizagem do seu filho, que era surdo e apresentava problemas mentais.

[...] mas ela [mãe de um aluno] fala que aqui na escola, lá no fluxo, ele [o filho] começou a ser considerado como gente porque até então ele ficava sozinho na escola ele sempre foi surdo, mas até então não tinha professora de apoio, ele ficou muito tempo em outra escola até chegar ao terceiro ano sozinho, ela [a mãe] descobriu que na escola tinha interpretes e tinha a sala multifuncional e matriculou ele naquele ano, ela disse que ele amadureceu muito, começou a desenvolver, principalmente na questão de socializar com o outro, foi na escola. Ela foi uma das mães que deu muito apoio para a gente, muito respaldo (Colaboradora 5).

Dessa forma, percebe-se que mesmo que o auxílio técnico e financeiro das unidades escolares seja um dos principais pontos do PDE Escola, as colaboradoras destacam que existe outros meios para sanar as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, destacam o papel de uma maior participação e da inserção da família no meio escolar. Para buscar essa participação, percebeu-se também a necessidade de uma maior articulação entre os sujeitos pertencentes ao corpo docente e à gestão da escola, em busca de uma organização multidisciplinar que fornecesse subsídios para as ações desenvolvidas.

Um dos aspectos observados nos dados analisados foi a preocupação que teve a gestão financeira da escola em adquirir materiais pedagógicos em busca da melhoria da qualidade das aulas. Segundo as colaboradoras, nunca se assistiu em toda a história das escolas fatura em materiais básicos como papel, tinta, brinquedos pedagógicos e jogos educativos o que proporcionou melhores condições para atingir as várias demandas de uma sala multisseriada. “Antes tínhamos dificuldades, sim, em fazer trabalhos diferenciados, por falta de material pedagógico. Depois se tornaram mais dinâmicas as aulas e os materiais auxiliaram nesse processo com certeza” (Colaboradora 2).

Outra dimensão apresentada foi o fato de poderem participar da escolha do material para o trabalho pedagógico. A escola não tinha uma estrutura física adequada para a realização dos trabalhos, mas o material adquirido era considerado

motivador para enfrentar os novos desafios, ou seja, otimizar o tempo de aprendizagem do aluno. “As pessoas chegavam à escola e viam aquela escola feinha, de placa, mas quando iam lá na sala viam que tinha muito material, e a diretora sempre sentava com a gente para discutir a utilização dos recursos financeiros” (Colaboradora 5).

[...] foi muito bom, muito bom mesmo o PDE, ele melhorou a qualidade da educação, não só financeira, por que o dinheiro foi muito importante, antes do PDE aqui na escola tinha uma copiadora, só uma impressora, duas impressoras de fita, um mimeógrafo e um jato de tinta, quem nem podia passar perto dela, só para imprimir histórico, não podia nem passar perto dela, e era só mimeógrafo... aquelas tarefas mais feias. Depois com o PDE compramos mais uma impressora e ganhamos uma copiadora, aí podemos comprar muito papel e tinta (Colaboradora 7).

Todavia a questão de materiais é um dos pontos que auxilia no desenvolvimento do projeto e, além disso, uma melhor utilização dos recursos disponíveis se faz importante. Nesta perspectiva, se abordará no próximo tópico a importância de um trabalho com uma equipe multidisciplinar buscando maior integração e melhor resultado - focado não só no quantitativo, mas também no qualitativo.

4.4.2 Trabalho em equipe multidisciplinar

Ao buscar a articulação de um trabalho multidisciplinar tendo em vista sanar algumas necessidades percebidas, observou-se que a escola “A” ressalta a existência da sala multifuncional, sala de informática e sala de leitura como estruturas organizadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nesse mesmo sentido, para o desenvolvimento das atividades do projeto de correção de fluxo proposto pela escola “B” foi necessário organizar uma equipe multidisciplinar, pois as diversidades a serem atendidas eram de várias naturezas: dificuldades de aprendizagem, surdez, cegueira, problemas fonoaudiológicos, psicológicos e neurológicos. Relata uma professora que em sua sala havia 3 profissionais: professora titular ou regente, uma intérprete e uma professora de apoio na tentativa de potencializar aprendizagens. “[...] então a gente sempre se ajudava, tinham que ser as três juntas para funcionar” (Colaboradora 5).

Tendo tido a oportunidade de ouvir esse e demais depoimentos durante o desenvolvimento da pesquisa, pode-se inferir que a inclusão é um trabalho desafiador e envolve uma reflexão da realidade em que se encontram as escolas brasileiras nos novos contextos educacionais.

Assim, outro item observado na pesquisa foi referente à questão do compromisso e da preocupação da equipe escolar com os alunos e com todos os funcionários da escola. As falas revelam o poder de convencimento que a política inseriu no contexto escolar, reforçando a questão pontual da melhoria do Ideb, como relata a diretora da escola "A": "o PDE Escola construiu uma equipe aqui... nós subimos o Ideb para 5.7, então nós estamos acima do nosso Ideb desejado, das metas projetadas" (Colaboradora 7).

Outra professora afirma que o PDE trouxe ambiente para que a escola construísse sua autonomia/identidade, incentivando os sujeitos a fazer suas próprias escolhas

[...] ganhou autonomia e ganhou confiança. Foi a partir desse momento, foi uma coisa assim que não foi falada ou declarada, mas a posição dos profissionais da escola mudou em relação ao trabalho, tem aquela postura de "eu estou construindo a minha história, eu estou construindo o meu projeto de trabalho" e isso faz com que a pessoa fique mais segura, tenha mais ânimo pra desenvolver o projeto (Colaboradora 8).

Explica que a ferramenta trouxe ao contexto escolar "uma visão coletiva, uma visão em grupo, uma visão mais ampla, uma visão do todo" (Colaboradora 8), e acredita que sem o PDE Escola a repetência, evasão e distorção idade/série passariam despercebidas, pois a própria escola trabalhava com dados por sala e não de toda estrutura escolar.

Essa Colaboradora critica projetos prontos e impostos e acredita que o PDE Escola trouxe liberdade para desenvolver atividades em busca da melhoria "[...] nem sempre as pessoas aprovam aquele projeto que vem pronto, que vem assim quadradinho em uma caixinha. [...] era o que nós queríamos trabalhar, era o que nós sabíamos sobre o aluno, o que o aluno precisava" (Colaboradora 8).

Uma das gestoras percebe as mudanças ocorridas quanto à estrutura física e no que se refere à gestão de pessoas, que são partes integrantes dos critérios de escolas eficazes

As mudanças foram muitas em relação à estrutura física da escola, a escola ficou mais bonita, mais agradável, houve também uma melhoria na gestão de pessoas também e lá no PDE previa essa gestão de pessoas, e a gente começou também a valorizar todo mundo, começava a ver as especialidades em cada pessoa. Não sei se foi com a convivência do trabalho em grupo e aí nós começávamos a ver, o pessoal da limpeza via a gente unido, junto, trabalhando, elas também começaram a trabalhar em conjunto... esse trabalho em equipe melhorou o relacionamento demais (Gestora 1).

Nós aprendemos que, nós temos que monitorar esses meninos todo o ano, então todo ano eles são passados certinho nas séries seguintes, então se você é a professora do terceiro ano você vai pegar os alunos do terceiro ano esse ano, tem os alunos desse jeito, desse, desse... tem estudos que falam que não é bom, eu até pensei nesse ano fazer de uma forma diferente, mas como nós já somos um grupo e nós já conhecemos tudo, então acaba que não tem como a gente fugir, eu até pensei assim "não, Pesquisadora você vai pegar essa sala, você vai diagnosticar, você vai me falar." Mas se eu já posso te adiantar, mas tem estudos que falam para deixar o professor ter o olhar dele, mas eu penso que as vezes esse olhar que ele vai ter é de uma estratégia diferente que eu não usei, eu fiz meu melhor, mas as vezes esse olhar que você vai ter é uma estratégia que eu não usei, um jeito diferente, uma nova forma que vai estar trabalhando aquele menino... a partir daí toda reunião, todo conselho de classe que a gente faz, nós aprendemos até a avaliar a nossa prática, as nossas ações (Colaboradora 8).

O aumento da intensidade do trabalho docente é identificado e as formas de controle também são intensificadas, enquanto a responsabilização por resultados é exaltada. Afinal, foi organizada uma estrutura didático-pedagógica atendendo aos padrões mínimos de funcionamento, a fim de proporcionar um ambiente em que ocorresse a aprendizagem.

Após tais reflexões, o próximo item irá abordar o resultado/efeito mais visível com a implantação e consolidação das ações do PDE Escola, que se refere à melhoria do Ideb.

4.4.3 Melhoria do IDEB

No presente tópico, a partir das discussões e contribuições anteriores tem-se em vista que em todo o processo de rearticulação proposto pelo PDE Escola haverá um levantamento da realidade nacional, do estado de Goiás e do município de Jataí

quanto ao atendimento das metas do Ideb. Dessa forma, se buscará debater sobre o resultado/efeito do PDE Escola na melhoria desse indicador de qualidade do ensino.

A presente análise se faz relevante no sentido de perceber se houve modificação desse índice a partir da implantação do modo de gestão via PDE Escola e das representações dos diretores, coordenador e professores sobre os impactos dessa política no contexto escolar.

A partir de uma visão geral, irá se apresentar um quadro comparativo do Ideb observado e das metas projetadas nos três âmbitos: federal, estadual e municipal, conforme se observará abaixo.

Tabela 7 IDEB – Resultados e metas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
BRASIL	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
GOIÁS	4.1	4.3	4.9	5.3	4.2	4.5	4.9	5.2	6.2
JATAÍ	4.0	4.3	5.2	5.2	4.1	4.4	4.8	5.1	6.2

Fonte: BRASIL, INEP, 2012

Conforme os dados apresentados, o índice observado em 2011 superou as metas projetadas para 2013 em todos os âmbitos, nacional, estadual e municipal. Porém, os índices apresentados por algumas escolas municipais de Jataí não refletem essa realidade. Por se tratar de uma análise quantitativa, os números do Ideb mascaram certa discordância entre os diferentes estabelecimentos de ensino. Em se tratando especificamente do município de Jataí, das 21 escolas cadastradas no Inep, nem todas apresentaram resultados satisfatórios quanto ao Ideb.

Em conformidade com a análise das informações encontradas no portal do MEC, inicialmente se verificou que: em 2005 uma (1) escola não apresentou dados e uma (1) ficou abaixo do estabelecido para o ano, ou seja, até 2,7%. As demais apresentaram índices superiores ao instituído em 2007, duas (2) escolas não apresentaram resultados (campo em branco), sete (7) tiveram Ideb abaixo da expectativa projetada e doze (12) atingiram as médias programadas. No ano de 2009, duas (2) escolas não apresentaram resultados (campo em branco) e apenas uma (1) escola não atingiu as metas estabelecidas; já em 2011, uma (1) escola sem

média na Prova Brasil, quatro (4) apresentaram IDEB observado abaixo do projetado e quatorze (14) obtiveram médias iguais ou superiores ao projetado.

Tabela 8 Resultados do Ideb de escolas municipais de Jataí

Ideb	2007	2009	2011
Sem média	2	2	1
Abaixo da expectativa projetada	7	1	4
Atingiram ou superaram a meta	12	18	14
Total	21	21	20*

Fonte: BRASIL, INEP, 2012.

* Uma (1) escola apresenta o seu primeiro IDEB e, portanto, não havia projeção para a mesma.

Nota-se nesse quadro um salto quantitativo entre o biênio 2007/2009, no qual apenas uma escola não atingiu o índice projetado, mas tal realidade não foi sustentada no biênio 2009/2011, quando quatro (4) escolas não atingiram as médias projetadas.

O índice é o resultado obtido no censo escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e abandono escolar dos alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, juntamente com avaliações em larga escala desenvolvidas pelo Inep (Saeb e Prova Brasil). O indicador serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, e assim pode-se deduzir que no biênio 2007/2009 houve uma maior intensificação e propagação da necessidade de melhoria do Ideb e, portanto, estratégias foram utilizadas para esse fim.

A escola “A” conquistou a nota 5,7 no Ideb de 2011, próximo ao projetado para 2019, que é de 5,8. Em duas edições do Ideb a escola está a 0,5 do esperado para 2021. Os dados denotam que as ações executadas no âmbito escolar foram eficazes para melhoria da qualidade do ensino conforme os critérios estabelecidos pelo MEC. “[...] nós tínhamos o Ideb 3,7 depois 4,6, depois de 4,6 nós subimos para 5,7, então nós estamos acima do nosso Ideb desejado, das metas projetadas” (Colaboradora 7).

A escola “B”, que consolidou o projeto de correção de fluxo, também partiu de uma condição adversa quanto ao Ideb, mas em 2011 conquistou um índice de 5,2, que estava projetado para o ano de 2017, faltando 0,6 para chegar ao índice programado para 2021, “[...] naquele ano (2009) a escola conseguiu tirar uma nota boa no Ideb, foi a primeira vez que a escola se superou e em função desse trabalho [projeto correção de fluxo]” (Colaboradora 5). No mesmo sentido, percebe-se a contribuição da Colaboradora 1, quando esta afirma que

[...] a questão da defasagem de série, a gente conseguiu não resolver, mas a gente conseguiu amenizar. [...] e também por correção de fluxo que veio assim fazer a diferença mesmo, e esse, acredito que tenha sido isso a diferença que fez o Ideb da gente aumentar (Colaboradora 1).

Na tentativa de observar como a equipe gestora e os professores entendem o Ideb no contexto escolar, foram realizadas duas perguntas durante a entrevista: você relaciona a melhoria dos resultados do Ideb à qualidade de ensino? e ter um bom Ideb é ter qualidade de ensino?.

Partindo de tais indagações, observaram-se respostas antagônicas na relação entre melhoria da qualidade do ensino e Ideb. É possível inferir que a equipe gestora percebe o Ideb apenas como um referencial das novas políticas, e não como qualificador do ensino. No entanto, boa parte destaca que ter um bom Ideb é sinal de credibilidade para a comunidade escolar. Tais percepções são visíveis, sobretudo quando uma gestora se refere à Prova Brasil. Outra gestora expõe seu pensamento sobre a temática abordando a possibilidade de recuperar a aprendizagem dos alunos no ano seguinte.

Não necessariamente. Por que eu acho que para falar, qualidade é uma coisa muito além do que é cobrado na Prova Brasil, porque a Prova Brasil é um momento é uma habilidade, e nem sempre aquilo ali é sinônimo de qualidade, porque não é só aquela prova que é avaliada, são vários fatores. Então, seria até leviano pra gente que tem conhecimento da realidade escolar, atribuir à nota do Ideb a questão da qualidade. Eu acho que é muito mais profundo do que isso. Lógico que a nota do Ideb é muito significativo, mas não necessariamente quer dizer que é um ensino de qualidade (Colaboradora 1).

Neste mesmo sentido, a Colaboradora 7 destaca que:

[...] eu não vou reprovar esse aluno por que ele não desenvolveu, ele tem condição de passar, eu não vou reprovar aquele aluno por que eu vou recuperar ele e ele vai passar, e não por causar causa do Ideb, não. Não é pra melhorar o Ideb. Agora, o IDEB alertou, por que o IDEB é uma credibilidade para a escola... “(...) eu não relaciono a melhoria da qualidade ao IDEB, mesmo por que o IDEB é falho, esse ano que ele melhorou prova no Brasil, esse ano que melhorou, por que ele não contempla os alunos que tem dificuldade de aprendizagem”. Por exemplo, a questão do TDAH ele aprende de forma diferente, ele é mais lento, mas ele aprende, ele lê, ele produz, mas você não pode quantificar ele igual os outros, ele não é igual ele é diferente (Colaboradora 7).

Se por um lado gestores percebem a fragilidade dos indicadores de qualidade de ensino, por outro lado os professores afirmam que as ações desenvolvidas trouxeram melhorias significativas do espaço escolar, seja de materiais ou de infraestrutura, além de ter propiciado uma mudança nas posturas pedagógicas, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, acreditam que o referencial atribuído pelas novas políticas representa uma melhoria na qualidade de ensino.

Posso garantir que sim, porque o aspecto positivo do Ideb de contemplar as necessidades da escola como já falei, as correções de fluxo foi uma das coisas que mais foram significativas na nossa escola, porque pode trabalhar com alunos, usando materiais variados e com isso, aqueles alunos deixaram de ficar a quem dos demais e passar acompanhar conforme suas necessidades esse trabalho de ensino dos professores, com isso nosso Ideb pôde sim ter um crescimento significativo (Colaboradora 2).

Na contribuição da Colaboradora 2, percebe-se que a melhoria no Ideb ocorre tendo em vista uma nova postura adotada pela escola, que buscou não apenas o atendimento de demandas burocráticas, mas a partir da necessidade de uma melhoria no Ideb, o fazer pedagógico foi reconfigurado. A mesma linha de pensamento é compartilhada pela Colaboradora 3, quando afirma que:

Eu acredito. [ter bom IDEB significa qualidade de ensino] Porque se a escola está com uma nota boa, com certeza ela tá preocupada com a aprendizagem, por que os meninos estão bons, então eu acredito que sim (Colaboradora 3).

Percebe-se que as colaboradoras destacam o foco no aluno como um dos principais catalisadores para a busca da melhoria na qualidade do ensino. Além disso, percebe-se que a questão da qualidade é fortemente atrelada ao aumento no índice do Ideb.

Sim, acredito que ter um bom IDEB é ter qualidade de ensino. E na nossa escola, a gente deu para perceber isso, porque muito se investiu para que o aluno realmente aprendesse pra que tivesse essa qualidade na aprendizagem (Colaboradora 4).

Sim, [relaciona a melhoria dos resultados do Ideb com a melhoria do ensino] apesar de ter ações paralelas [sala multifuncional] ao desenvolvimento da aprendizagem (Colaboradora 9).

É importante destacar que as quatro falas começam com uma forte afirmação, dizendo que o Ideb reflete a qualidade do ensino na escola. Nenhuma das colaboradoras coloca em cheque ou apresenta variantes nesse sentido. Elas destacam a mudança do fazer pedagógico, a melhoria na infraestrutura, a não reprovação e o nivelamento idade/série como fatores de qualidade, mas em nenhum momento são abordadas as características dos sujeitos que estão sendo formados nesse novo repensar o ensino, na busca de um aumento quantitativo do Ideb.

Para compreender melhor tais questões, o próximo tópico abordará especificamente as expectativas de gestores e professores quanto ao PDE Escola, tendo em vista que esse acaba servindo como instrumento para o apoio da gestão escolar.

4.4.4 Expectativas de gestores e professores quanto ao PDE Escola

Como foi dito anteriormente, a partir de 2011 o PDE Escola passa a ser interativo e utilizado como instrumento de apoio à gestão escolar, que ao utilizá-lo organiza os dados da escola e realiza o diagnóstico de sua situação, mas sem recursos para realizar ações.

Em conversa informal com a coordenadora do PDE Escola do município de Jataí ela afirmou que esse documento vem sendo, aos poucos, elaborado pelas escolas. No Simec - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação as escolas aparecem “em processo de elaboração”, o que não significa necessariamente que estão utilizando a ferramenta.

Nota-se que o PDE Escola ficou vazio de sentido, pois para a comunidade escolar ele é visto, principalmente, como suporte financeiro para auxiliar no desenvolvimento de atividades necessárias à melhoria das condições estruturais e

pedagógicas da escola. Isso faz refletir sobre dois pontos: 1. a carência de recursos financeiros nas escolas, sobretudo para ações criadas e desenvolvidas na própria escola, demonstrando uma grande falta de autonomia financeira, e 2. muitas vezes a melhoria na qualidade da educação é percebida como aumento de recursos financeiros, ou como compra de materiais, como se apenas esse ponto fosse modificar toda uma cultura escolar, um fazer e refazer pedagógico.

Gestores e professores apresentam posições divergentes quanto à expectativa do programa. Os gestores compreendem que o mesmo é uma ferramenta que avaliou a situação da escola, mas agora é apenas uma ferramenta de análise, pois foi encerrado seu período de suporte financeiro e a comunidade escolar terá que arcar financeiramente com novas ações empreendidas. Ainda assim os professores acreditam no potencial do programa para a aquisição de novos materiais pedagógicos e novas ações a serem implementadas no contexto escolar

Olha, as minhas expectativas, é porque uma vez que a gente faz o PDE escola, a gente vai fazer sempre. Agora ele é interativo, a gente faz direto no computador, não vai ter a questão de verba, mas a gente sempre vai estar avaliando como foram os alunos, se desenvolvemos aquelas ações. Então assim, sempre a gente vai estar mexendo com o PDE, vai estar levando em consideração o PDE na escola. Então, minhas expectativas são as melhores, porque realmente o PDE dá trabalho pra gente fazer, mas contribui muito na questão da melhoria do ensino (Colaboradora 1).

Eu tenho, eu acredito que a partir dele a gente pode mudar a realidade, desde que você estude, planeje, tem que ter planejamento, estudo e força se não, não acontece nada (Colaboradora 5).

Nesse sentido, reforça-se a questão da qualidade do ensino, que depende muito mais do ambiente escolar, da comunidade de professores e dos esforços da escola. Percebe-se que o PDE Escola é visto como um momento que propicia uma autorreflexão sobre a realidade. Todavia, as próprias colaboradoras ressaltam que as contribuições do PDE Escola estão, sobretudo, nessa autorreflexão, e que as mudanças dependem de suas ações. Dessa forma percebe-se mais uma vez que a responsabilização pelo “sucesso” ou “fracasso” é direcionada mais uma vez para as ações dos docentes e gestores, sem uma reflexão macroestrutural. Compreende-se, assim, que essa transferência de responsabilidades, ou a não existência de coparticipação entre Estado e comunidade escolar, busca muitas vezes retirar a

responsabilidade do Estado, como se o simples fato de colocar metas a serem cumpridas fosse o único papel estatal, sem oferecer uma boa estrutura para tal.

No entanto, percebe-se que o movimento da constituição do PDE Escola cria um espírito de otimismo entre as colaboradoras da pesquisa, e que esse espírito é dividido com os outros agentes educacionais.

Tenho, tenho sim. O PDE-Escola é sempre muito bom para a gente estar desenvolvendo, criar ações pra melhorar o ensino e a aprendizagem, então eu tenho expectativas sim, eu acredito que o PDE vem pra contribuir muito para a melhoria do ensino (Colaboradora 6).

O PDE ele foi muito importante, ele foi um marco nas escolas, muito importante mesmo. Ele abriu nossas cabeças para os problemas, a gente via o problema, mas não tentava achar a solução para resolver. Então primeiro nós fizemos o mapeamento, foi importante o mapeamento da escola, o diagnóstico de todos os problemas, levantar os objetivos, traçar metas, muito importante nós aprendemos a traçar metas com o PDE, então traçar a meta, monitorar, perseguir e cumprir. Você entrava na reunião “vou fazer isso, isso e isso”, mas até fazer o projeto, ele ficava esquecido lá dentro, o PPP, nós pegamos nosso PDE e jogamos todinho no nosso PPP, tudo que tinha no PDE, todos os projetos do PDE tem no nosso PPP e a gente trabalha até hoje, que é o da sala de leitura, o projeto valores, que nós colocamos na época do PDE, por que nós tínhamos problemas demais com indisciplina (Colaboradora 7).

Levando-se em consideração tais falas e contribuições, é possível inferir que existe uma grande expectativa por parte dos gestores educacionais em relação à elaboração e execução do PDE Escola, que é visto como uma possibilidade de mudança na cultura escolar e organizacional. Essa expectativa é destacada, sobretudo, quando existe uma melhora no Ideb da escola. Percebe-se que as ações pedagógicas desenvolvidas buscam atender a mecanismos de avaliação, mas que esses são vistos como reflexo de uma melhora no que elas consideram como qualidade na educação. Partindo de tais indagações, o próximo tópico tratará sobre a Prova Brasil, apresentando seu histórico e um quadro comparativo do desempenho dos estudantes, uma vez que a melhoria nesse sistema é vista como um reflexo no que se refere à melhora na qualidade de ensino.

4.4.5 Desempenho dos estudantes na Prova Brasil de 2005 a 2011

Antes de adentrar no quadro comparativo do desempenho dos estudantes na Prova Brasil entre os anos de 2005 e 2011, é importante situar o leitor sobre tal

forma de avaliação. O governo federal, ao lançar em 2007 o PDE com o objetivo de melhorar a qualidade da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, mobilizou e incentivou a sociedade para a consolidação do sistema via adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabeleceu um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios em regime de colaboração se esforçassem para melhoria da qualidade da educação básica.

Para verificar quais são os municípios e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar, o PDE dispõe do Ideb, que é um índice gerado pela combinação de dois indicadores: fluxo escolar calculado pelo (Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática).

Neste item do trabalho, será estruturado um quadro comparativo dos resultados da Prova Brasil antes e pós-materialização do plano estratégico do PDE Escola, buscando compreender se o desempenho escolar foi melhorado com tal política.

Antes será feito um breve histórico da avaliação em larga escala no Estado brasileiro, apontando seus objetivos; a constituição das matrizes referenciais para aplicação da Prova Brasil e os critérios utilizados para avaliar a proficiência em Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas).

Essa avaliação é realizada no intervalo de dois anos, sendo aplicada a estudantes das séries/anos finais do Ensino Fundamental 1 e Ensino Fundamental 2, ou seja, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano em escolas da rede pública de ensino que tenham mais de 20 alunos matriculados na série/ano alvo da avaliação.

A avaliação, segundo o MEC, atende a dois objetivos:

a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;

b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

O período entre 1985 e 1986 constitui-se como marco histórico de implantação do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, por meio de um projeto voltado para educação rural da região nordeste – Edurural¹⁹.

O Saep - Sistema de Avaliação da Educação Primária - foi instituído logo em seguida pelo MEC no ano de 1988, e com as alterações da Constituição de 1988, passa a se chamar Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica. “O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BRASIL, 2011, p.9).

A aplicação da avaliação pelo Inep ocorreu a partir do ano de 1992 e houve avaliação por dois anos seguidos 1992 e 1993. A partir dessa data, as avaliações ocorreram consecutivamente, a cada dois anos.

Em 1995 foram realizadas avaliações por amostragem dos alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, desde então os resultados vêm sendo apresentados pela rede de ensino nacional, regional e estadual.

Dois anos após, em 1997, foram organizadas as matrizes de referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série. As matrizes foram desenvolvidas com dois objetivos: permitir uma maior exatidão na estruturação dos itens das provas, bem como na análise dos resultados da avaliação.

O MEC justifica que

A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas. (BRASIL, 2011, p.10).

Em 2001, após disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - as Matrizes de referência foram atualizadas e em 2005, conjuntamente ao Saeb,

¹⁹ O Edurural foi avaliado mediante pesquisa comparativa do resultado do desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo projeto com o dos alunos não beneficiados, avaliando assim a eficácia das medidas adotadas pelo programa.

ocorre o estabelecimento da Prova Brasil, permitindo a divulgação dos resultados por município e por escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação (BRASIL, 2011).

Toda criança tem direito ao aprendizado. Esse é o discurso utilizado para a realização da Prova Brasil, uma vez que todos os alunos estão na escola. Mas não basta estar inserido no sistema, é preciso que o estudante aprenda.

As competências leitoras são diferenciadas levando em consideração os níveis de domínio apresentados pelos alunos. As competências são medidas mediante o grau de leitura, interpretação e produção de texto de vários gêneros textuais, utilizados em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. O nível da proficiência dos estudantes é expresso em 13 níveis para Matemática e 10 níveis para Língua Portuguesa. “Em cada nível da escala são distribuídas as habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido, sendo ordenadas de acordo com o grau de complexidade” (BRASIL, 2011, p. 14).

Isso pode ser melhor observado a partir do quadro abaixo:

Tabela 9 - Escala de desempenho em Matemática e Língua Portuguesa

Níveis da Escala de Matemática		Níveis da Escala de Português	
Nível 0	0 a 125	Nível 0	0 a 125
Nível 1	125 a 150	Nível 1	125 a 150
Nível 2	150 a 175	Nível 2	150 a 175
Nível 3	175 a 200	Nível 3	175 a 200
Nível 4	200 a 225	Nível 4	200 a 225
Nível 5	225 a 250	Nível 5	225 a 250
Nível 6	250 a 275	Nível 6	250 a 275
Nível 7	275 a 300	Nível 7	275 a 300
Nível 8	300 a 325	Nível 8	300 a 325
Nível 9	325 a 350	Nível 9	Maior que 325
Nível 10	350 a 375		
Nível 11	375 a 400		
Nível 12	Maior que 400		

Fonte: Dados organizados pela autora (BRASIL, 2011).

A matriz de língua portuguesa divide-se em seis (6) tópicos e 15 descritores. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18).

A título de exemplo: Tópico I: Procedimentos de Leitura

Descritores: D1, D3, D4, D6, D14

Descritor 1 – Localizar informações explícitas em um texto

Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Descritor 4 – Inferir uma informação implícita no texto

Descritor 6 – Identificar o tema de um texto

Descritor 14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

O estudo contínuo dos descritores, em sala de aula, tem sido utilizado por professores como estratégia para a melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Na prova de Matemática, são avaliadas as habilidades de resolver problemas em quatro temas: espaço e forma, números e operações, grandezas e medidas e tratamento da informação distribuída em 28 descritores para o 5º ano.

Após a explanação passa-se a observar os resultados adquiridos mediante a realização da Prova Brasil no período de 2005 a 2011, tentando compreender os resultados das duas escolas pesquisadas apresentando como parâmetro a elaboração e consolidação do PDE Escola. Como o Ideb é a somatória de dois elementos - fluxo e desempenho - achou-se por bem também organizar os dados referentes à aprovação dos alunos, os quais serão apresentados abaixo.

Tabela 10 – Taxa de aprovação escola “A” anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano de referência	1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º
2005	89,1	100,0	72,7	90,0	85,7	93,5
2007	81,8	92,9	84,6	64,3	90,9	78,5
2009	79,4	95,5	59,6	76,9	71,0	96,9
2011	98,00	100,0	92,9	98,3	100,0	100,0

Fonte: Dados organizados pela autora (BRASIL, 2011).

Tabela 11 - Taxa de aprovação escola “B” anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano de referência	1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º
2005	86,7	97,9	70,4	79,2	89,5	91,6
2007	80,6	100,0	68,7	69,1	87,0	95,2
2009	86,3	100,0	67,2	86,0	77,1	96,9
2011	92,9	100,0	81,2	95,5	100,0	100,0

Fonte: Dados organizados pela autora conforme (BRASIL, 2011).

Os dados apresentados nas tabelas revelam números significativos quanto aos propostos pela política do PDE Escola, no que se refere ao combate à repetência e evasão. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma das mudanças nas práticas pedagógicas tanto da escola “A” quanto da escola “B” foi no sentido de repensar a progressão continuada como forma de garantir o sucesso e a permanência do aluno no ambiente escolar, possibilitando o combate à evasão e à distorção idade/série, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Logo abaixo, se faz um apanhado da evolução das médias de desempenho em Língua portuguesa e Matemática, buscando verificar se as ações desenvolvidas no âmbito escolar refletiram no desempenho dos alunos. Estudiosos que integram a comissão técnica do TPE, organismo da sociedade civil, definiram os níveis de aprendizado esperado ao final dos ciclos. Para tanto levou-se em consideração o desempenho médio dos países que compõem a OCDE. Para a 4ª série (5º ano), em Matemática, a pontuação mínima almejada deveria ser de 225 e 200 em Língua Portuguesa, ou seja, nível 5 e nível 4 da escala SAEB.

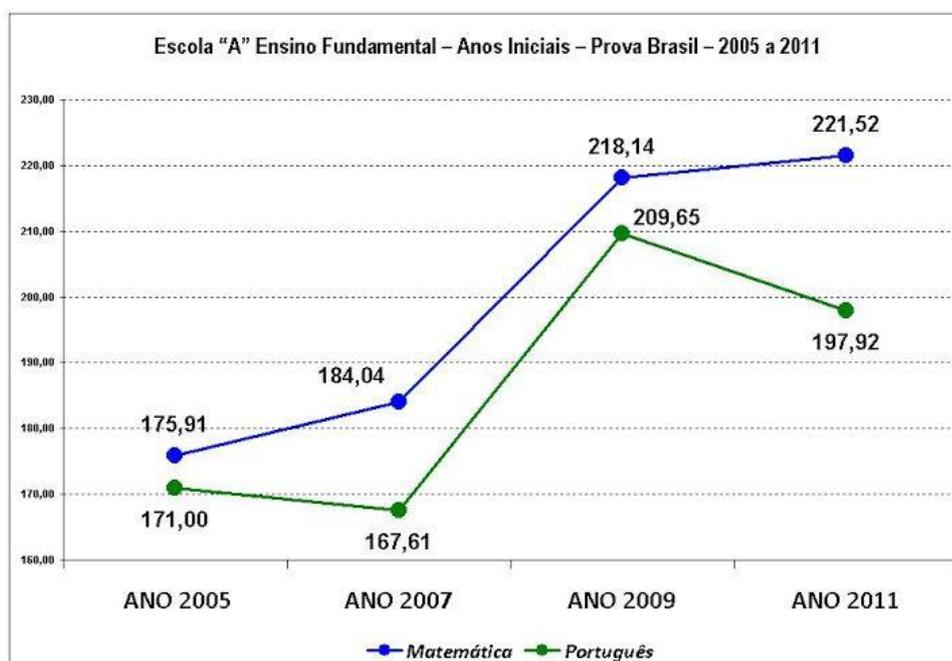


Figura 2 - Desempenho da escola “A” na Prova Brasil

Fonte: gráfico produzido pela autora conforme dados do INEP - <http://portal.inep.gov.br>

O gráfico apresentado representa as médias atingidas pela escola “A” no período de 2005 a 2011. O mesmo revela que o desempenho em Matemática está em ascendência, saindo do nível 3 para o nível 4.

Quanto ao desempenho de Língua Portuguesa, esse obteve oscilações nos anos avaliados. No ano de 2005 a escola estava na escala do Saeb no nível 3, no ano seguinte da avaliação caiu para o nível 2, superando esse índice em 2009 e indo para a escala 4. Finalmente, no ano de 2011, volta para o nível inicial atingido no ano de 2005, ou seja, nível 3.

É importante explicar também que não é esperado que alunos do 5º ano obtenham os resultados dos níveis finais da escala, pois os mesmos exigem habilidades mais complexas para essa série e serão desenvolvidas ao longo do andamento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011).

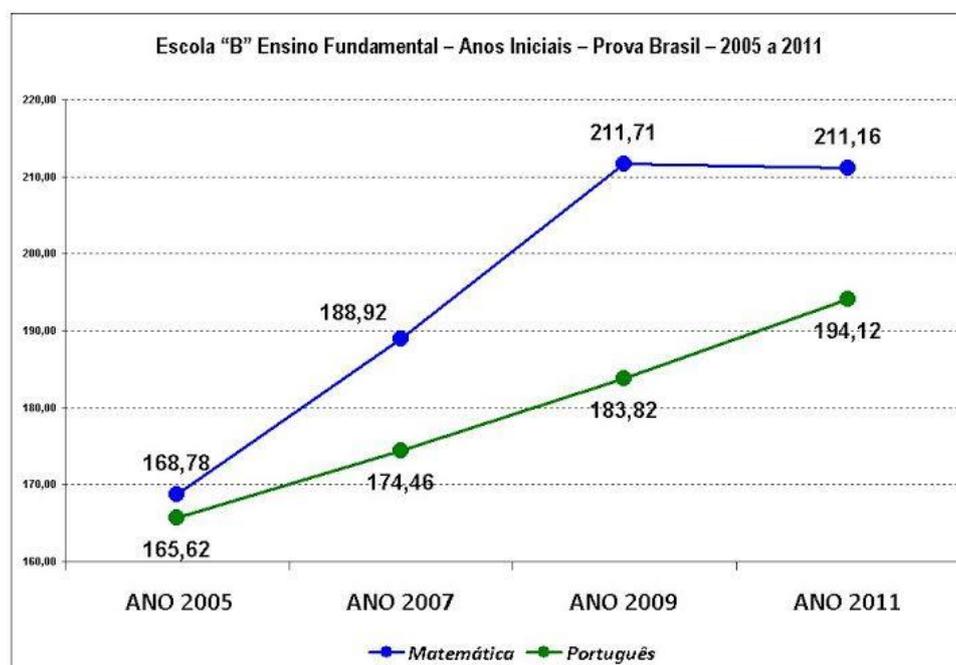


Figura 3 - Desempenho da escola "B" na Prova Brasil
Fonte: gráfico produzido pela autora conforme dados do INEP – <http://portal.inep.gov.br>

Os resultados do gráfico mostram que em Matemática o desempenho dos alunos da escola "B" esteve em ascensão de 2005 a 2009 e obteve uma pequena queda no ano de 2011, passando do nível 2 em 2005; nível 3 em 2007; nível 4 em 2009 e se manteve no mesmo nível no ano de 2011, portanto, ainda não atingiu o nível de aprendizagem desejado para alunos de 4ª série/5º ano.

Quanto ao resultado de desempenho em Língua Portuguesa, os dados apresentam uma ascensão em todos os anos estudados, porém a escola não atingiu a escala considerada como adequada para alunos da 4ª série/5º ano, ou seja,

pontuação 200. Nos dois primeiros anos, o nível da escola permaneceu no nível 2 e nos dois últimos anos permaneceu no nível 3.

Os resultados da Prova Brasil, segundo o MEC, têm por objetivo possibilitar uma reflexão sobre a realidade escolar e o sistema de ensino no sentido de impulsionar ações para atingir os objetivos na formação integral de crianças e jovens que participam da sociedade.

Os resultados devem ser utilizados também “[...] como instrumento para mobilizar a criação de espaços de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vistas à elevação da qualidade do ensino no âmbito de cada escola e rede” (BRASIL, 2011, p. 20). Assim, tais dados servem como subsídio para a elaboração e avaliação das ações desenvolvidas por cada uma das escolas no que diz respeito ao PDE Escola.

Com essas informações, constata-se que não se pode afirmar que as ações desenvolvidas pelo plano estratégico do PDE Escola tenham influenciado na melhoria do desempenho dos alunos, mesmo porque, como foi relatado anteriormente, as ações tiveram como foco alunos ainda em processo de alfabetização, bem como alunos da inclusão. Constata-se ainda que, apesar do desempenho estar abaixo dos parâmetros mínimos almejados pelo Saeb e pelo TPE, tanto a escola “A” quanto a escola “B” estão próximas de atingir o índice idealizado para 2022, ou seja, essas escolas apresentam índices de desenvolvimento em educação próximos a países de primeiro mundo, atestando boa qualidade de ensino, conforme os discursos das novas demandas educacionais.

Considerações finais

A pesquisa desenvolvida objetivou investigar a realidade vivenciada por duas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO, quanto à implantação e consolidação do PDE Escola, segundo a visão de gestores e professores. Procurou-se identificar os focos principais das ações propostas e os possíveis impactos no que se refere às práticas pedagógicas e ao desempenho dos estudantes.

Assim, verificou-se a participação da comunidade na elaboração do plano, nas ações propostas e consolidadas, nas expectativas dos gestores e professores quanto à continuidade do programa e nas mudanças no contexto das práticas pedagógicas. Um quadro comparativo do desempenho dos estudantes foi elaborado com a intenção de compreender se as ações desenvolvidas influenciaram nesse desempenho.

No primeiro momento, foi construído um referencial teórico para a compreensão dos contextos em que ocorre a política, para tanto, utilizou-se a ferramenta metodológica da abordagem do ciclo de políticas públicas formulada por Stephen Ball e colaboradores, e também pesquisadores que estudam as políticas em uma perspectiva crítica.

O recorte temporal da pesquisa foi delimitado a partir das primeiras publicações do Ideb em 2005, ano em que foi realizado um mapeamento em nível de Brasil, Estados, Municípios e escolas quanto ao indicador de qualidade de ensino produzido pelo MEC. O mesmo objetivou localizar instituições de ensino com fragilidades educacionais para que houvesse, por parte do governo, a intervenção financeira e técnica para a melhoria da qualidade de ensino e, mediante o quadro apresentado, estabelecer metas para que, até o ano de 2022, o país alcance o patamar de indicadores de primeiro mundo, ou seja, média 6,0.

Constatou-se que as várias transformações que ocorreram a partir da década de 1990 no contexto educacional, principalmente no que se refere à Educação Básica, foram influenciadas por conferências mundiais sob a coordenação de organismos multilaterais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos

(Jomtien), considerada marco para as modificações do contexto das políticas públicas.

A partir desse movimento internacional, o Brasil e demais países com maiores índices de analfabetismo assumiram compromissos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade. Parte daqui a necessidade de os países elaborarem seus planos educacionais orientados por organismos multilaterais e empresários, que irão aos poucos estabelecendo os princípios de gestão empresarial no setor público.

No caso brasileiro, as novas tendências da reforma ganharam sustentação durante o governo FHC, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que definiu objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Há destaque para a mudança do papel do Estado e sua ação reguladora: um Estado menos burocrático, um Estado mínimo na promoção do desenvolvimento econômico e social, mas com forte influência no papel regulador desse desenvolvimento. Reformar o Estado significa, portanto, transmitir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.

No que se refere às políticas educacionais da Educação Básica foi possível constatar que o PDE, um dos planos mais importantes da área federal, incorporou a proposta do TPE, movimento empresarial, que propõe compromissos visando à melhoria da qualidade da educação via responsabilização e controle social.

Assim, no contexto de influência encontram-se organismos internacionais que, além de financiar os programas educacionais, influenciam as ações a serem desenvolvidas. Tais programas presumem a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, resultando em um significativo repasse de responsabilidades para o nível local. O que se tem observado nas atuais políticas educacionais é a racionalidade financeira com a redução de gastos públicos e do papel do Estado no financiamento da educação além da abertura ao capital internacional.

As reformas proporcionam no plano do discurso a promoção da modernização da rede escolar, entendida como antiquada e ineficaz em vários aspectos: procedimentos de gestão, currículo, qualificação dos profissionais, resultados insuficientes e infraestrutura física. Assim, nota-se a preocupação com as questões intraescolares sem se fazer uma análise das questões extraescolares.

Verificou-se que as atuais reformas são compostas de uma série de iniciativas que visam a alterar aspectos da gestão educacional com a implantação do sistema de avaliação de resultados em todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, as reformas interferem na dinâmica pedagógica da sala de aula, pois elas estabelecem um currículo mínimo a ser seguido para satisfazer as necessidades básicas, portanto, altera-se as formas de pensar o conhecimento, agora visto como pontual e mecânico, sem necessidade de reflexão. Uma formação mínima para atender apenas ao mercado de trabalho é um conhecimento destituído de toda formação política. Ressalta-se que o mais importante para os que estão inseridos em algum programa prescrito pelas reformas é o resultado de seu produto, descartado o processo em que esse foi obtido.

Dentre os programas prescritos pela reforma encontra-se o FUNDESCOLA como dinamizador de diretrizes técnico-político-administrativas de organismos internacionais na lógica gerencial, apresentando como discurso a descentralização e autonomia, mas no contexto da prática percebe-se um programa minucioso e prescritivo. O FUNDESCOLA é resultado do acordo entre Governo Federal/MEC e Banco Mundial/BIRD, com a finalidade de melhorar a frequência e o resultado escolar público do Ensino Fundamental. Primeiramente, teve sua abrangência em regiões com alto grau de pobreza, com a implantação de programas compensatórios que visavam a corrigir desigualdades sociais, e posteriormente sua área de atuação foi expandida com a divulgação do Ideb.

O FUNDESCOLA abriga o PDE Escola, programa que tem foco no aluno. É considerado o “carro-chefe” do FUNDESCOLA, a escola é considerada como responsável pela melhoria da qualidade de ensino via modernização da gestão e fortalecimento da autonomia.

A partir da verificação do contexto de influência em que a micropolítica foi constituída, passou-se a mapear o campo empírico e no primeiro momento entrou-se em contato com o secretário municipal de educação do município de Jataí, traçando o perfil do município e das escolas *locus* da pesquisa .

Duas escolas da periferia de Jataí, com baixo Ideb na edição de 2005, constituíram o *locus* da pesquisa. Participaram nove (9) colaboradoras, que contribuíram para que se pudesse entender o contexto da prática a que tal política fora submetida. No âmbito escolar pode-se encontrar e aproximar as categorias de análise: participação, currículo, expectativas, resultados e efeitos, lembrando que

política, neste trabalho, é compreendida como um ciclo sucessivo e ininterrupto no qual políticas são formuladas e recriadas.

Como nos orienta Ball, a política não apresenta soluções, mas problema que devem ser solucionados no contexto da prática no qual a política é interpretada e representada, e nesse contexto é possível verificar os processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos entre as arenas da prática, bem como esboçar os conflitos e diferenças entre os discursos nessas arenas.

Constatou-se que, nas duas escolas observadas, as dificuldades que impediam o processo de qualidade de ensino estavam relacionadas a questões pedagógicas entre pais/professores, alunos/professores, comunidade/escola e questões de infraestrutura, mas o que mais se tornou nítido a partir da avaliação do diagnóstico se refere às dificuldades de aprendizagem, à distorção idade/série e à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

Na tentativa de minimizar essas problemáticas, é implantada na escola a proposta de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola como modelo de gestão para atingir os objetivos de uma qualidade de ensino que zele pela aprendizagem dos alunos e estabeleça estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento.

A escola “A”, para minimizar a problemática quanto aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com o histórico de repetência, elaborou projetos de reforço escolar no contraturno, criando a sala de leitura como espaço pedagógico, com atividades voltadas especificamente para o desenvolvimento da escrita e da leitura. A partir daí, alguns alunos foram encaminhados para a sala de recursos multifuncionais e foi estruturada a sala de informática e a capacitação dos professores com o curso ProInfo, e ainda foram adquiridos jogos educativos e brinquedos pedagógicos.

A principal estratégia de ação criada pela escola “B” para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes se refere à elaboração e consolidação do projeto de correção de fluxo I e II, pois o mesmo era no contexto da prática a estratégia potencial de elevação do Ideb da escola. Outras ações como capacitação da equipe escolar com cursos de libras, projetos como a horta, as festas comemorativas na escola e as palestras educativas com o objetivo de aproximar a família e a escola a fim de conscientizar cada segmento no processo de ensino-aprendizagem foram também promovidas.

Quanto à participação da comunidade escolar na elaboração e consolidação do plano de ação do PDE Escola, os sujeitos tanto da escola “A” quanto da escola “B” afirmam que o processo foi conduzido pelo gestor em parceria efetiva de funcionários, professores e representantes de pais, mas que ficou mais concentrado no grupo de sistematização. Eles apontam ainda que a realização do diagnóstico para elaboração do planejamento estratégico é bastante minucioso, pois há um mapeamento de todos os aspectos da escola e de tudo que deve ser realizado de forma a atender aos critérios já estabelecidos pela ferramenta estratégica. Além disso, o tempo para tomada de decisão é restrito por se tratarem de questões emergenciais que devem ser avaliadas pelo comitê estratégico e, posteriormente, enviadas para o MEC.

No que se refere a mudanças das práticas pedagógicas, pode-se constatar na fala dos sujeitos que houve diversas alterações, como a proposta pedagógica de trabalho em agrupamentos produtivos para desvincular os alunos de práticas repetitivas, mecânicas e sem sentido, oferecendo condições didático-pedagógicas que proporcionassem o atendimento de suas necessidades de aprendizagem e os envolvessem em atividades de ampliação do raciocínio com a utilização de materiais concretos.

O trabalho em equipe multidisciplinar também foi ressaltado como modificação na prática escolar com a existência de profissionais para atendimento na sala multifuncional, na sala de informática e na sala de leitura, bem como participação de terapeuta como estruturas organizadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Alguns sujeitos verificaram que o PDE Escola trouxe ao contexto escolar uma visão coletiva, uma visão em grupo, uma visão mais ampla, uma visão do todo.

Gestores e professores apresentam posições divergentes quanto à expectativa ao programa. Gestores compreendem que a partir do momento em que o PDE passou a ser interativo constitui-se apenas de uma ferramenta que avalia a situação da escola e professores acreditam no potencial do programa para a aquisição de novos materiais pedagógicos e para que novas ações sejam consolidadas no contexto escolar.

Quanto aos resultados/efeitos, nota-se em primeira instância a melhoria do Ideb, que ocorreu em ambas as escolas, que superaram marcas projetadas, e

embora distantes treze (13) anos do ano de 2022, que estabelece a marca de índices de primeiro mundo, as escolas estão a poucos décimos de atingi-lo.

O Ideb da escola “A” no ano de 2011 atingiu o índice de 5,7, próximo ao projetado para 2019, que é de 5,8. A escola está a 0,5 (cinco décimos) do esperado para 2022, o que comprova que a ferramenta proposta pelo FUNDESCOLA alcançou seu propósito, ou seja, implantou no meio escolar, mesmo que de forma sutil, os princípios gerenciais.

A escola “B”, que consolidou o projeto de correção de fluxo, também partiu de uma condição adversa quanto ao Ideb, mas em 2011 conquistou um índice de 5,2 que está projetado para o ano de 2017, faltando 0,6 para chegar ao índice programado para 2022.

Os dados denotam que as ações executadas no âmbito escolar, foram eficazes para a melhoria da qualidade da educação, conforme os critérios estabelecidos pelo MEC.

Assinala-se, porém, que essa qualidade, proposta pelas novas políticas educacionais, se distancia da concepção de educação, como prática social, que auxilia na formação do ser humano integral capaz de refletir, contestar e transformar a realidade em que está inserido.

Por fim, pode-se afirmar que a melhoria do Ideb se atribui, de forma mais significativa, ao processo de correção de fluxo, pois, houve em ambas as escolas uma evolução considerável das taxas de aprovação, chegando, nos anos finais, à taxa de 100%, garantindo, assim, a conclusão do processo de escolarização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, oportunizando condições para permanência no sistema educacional.

Referências

AFFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. [online]. Lisboa. n. 13, p. 13-29, 2009. ISSN 1645-7250.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7.ed. rev. Ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000. 200p.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AMARAL SOBRINHO, José; XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2. ed. Brasília: FUNDESCOLA, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

———. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (Ed.). **Para além do fracasso escolar**. São Paulo: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40. Janeiro de 2000.

ASSIS, Renata Machado de. **O Ideb nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí - GO**: qualidade, avaliação e interferências. [manuscrito]. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul/Dez 2001.

———. Performatividade, privatização e o pós Estado. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

———. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

———. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, v. 15, n. 2, p. 03-23.

———. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, BALL Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

———. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. (cap.II) In: **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, p.14-27, 1994 Tradução não publicada.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (Tradução Luis Antero Rego & Augusto Pinheiro) Lisboa: Edições 70. 2011. (Obra original publicada em 1977).

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: Barroso, João (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Asa, 2003. p. 19-48.

———. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, p.725-751, 2005.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Ane. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros passos.

BRASIL. **Avaliação do desempenho Escolar**. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. **Aprova Brasil, o direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. S/D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/aprobr.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr.2007.

BRASIL. **Elaboração do relatório de atividades**. FNDE 2004. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/relatorio_atividades_fnde_2004.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2014.

BRASIL. **Encontro em Salvador discute avanços do FUNDESCOLA**. FNDE 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. **Saem as regras do programa FUNDESCOLA**. FNDE 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 13 ago. 2012..

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 04 mar. 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 junh. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicações para subsidiar a construção de Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>> Acesso em: 18, out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Escola: Breve histórico 2010**. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas**. Brasília: 14 ago. 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>> Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. **PAR**. Portal MEC. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev.2014.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Cadernos CEC 01/2011**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

BRASIL **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar/ 2011** - Ministério da Educação. Secretaria Executiva Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2011. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. **Prova Brasil Avaliação do Rendimento Escolar**: Avaliação do desempenho da sua escola na Prova Brasil, 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação. Brasil. <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

CASTRO, Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecilia L.; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, p. 325-341, mai./ago. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil**: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2011.

———. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Goiânia. Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

———. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 921-946, out.2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão. Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 144 p. (Coleção Educação Contemporânea)

———. **Reflexões sobre a alfabetização**: Tradução Gonzáles, et al. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989.103 p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da escrita**. Tradução Diana Myriam Litenstein; Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 253p.

FONSECA, Marília. Gestão escolar em tempo de redefinição do papel do Estado Planos de desenvolvimento e PPP em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 185-198, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 20 de abr. 2014.

———. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

———. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática de educação: desafios contemporâneos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Pág. 46-63

———. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. CEDES**, v. 23, n. 61, p. 302-318 Campinas, dez./2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 18 ago. 2012.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/05tmarfo.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

FONSECA, OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza Seabra. O Programa FUNDESCOLA: objetivos, componentes e abrangência: a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147. 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21ª ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011. 79 p.

FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber, 2008.

FUNDESCOLA. Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA/Fundo de Fortalecimento da Escola, **FUNDESCOLA**, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE. Brasília: FUNDESCOLA. MEC/FNDE, 2000. 125 p.
Disponível em: “<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000569.pdf>”. Acesso em: 28 jul. 2013.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S.A.** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

———. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: Gentili, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

GOMES. Alfredo M. (et al.). A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia. Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**. vol.31, n.113, p. 1337-1354, out./dez., 2010.

———. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorrea Leite. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**. v.8, n.2, agosto 2012.

JATAÍ. Lei Nº 2.911 de 27 de fevereiro de 2009. Institui a nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo Municipal e dá outras providências. Arquivo: 0182010. **Câmara Municipal de Jataí Legislação Municipal** – Portal de Transparência Pública. Data de Publicação: 27/02/2009. Disponível em: <http://sislegis.camarajatai.go.gov.br/portal/seeker?iddoc=1122>
Acesso em 21 de janeiro de 2014.

———. Lei municipal Nº 1.968 de 11 de novembro de 1997. Cria o Conselho Municipal de Educação de Jataí e dá outras providências. Arquivo: 0062010. **Câmara Municipal de Jataí Legislação Municipal** – Portal de Transparência Pública. Data de Publicação: 27/02/2009. Disponível em: <http://sislegis.camarajatai.go.gov.br/portal/seeker?iddoc=184>
Acesso em 21 de janeiro de 2014.

———. Site da Prefeitura de Jataí. 2013. Disponível em: <www.jatai.go.gov.br>. Acesso em: 6 mar. 2013

JORNAL DA CIDADE DE JATAÍ. **Educação tem novo plano de metas**. Publicado em 20 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldacidadejatai.com/index.php?CodPagina=33&CodBloco=19&CodConteudo=486>>. Acesso em: 28 mai 2013.

KRAMER, Sônia. **Privação cultural e Educação Compensatória**: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42): 54-62, agosto, 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>> Acesso em: 10 out. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LA FE, Bernardo F. Báez de. El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Descentralización Educativa: Enero, Abril, 1994. Disponível em: <www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm> Acesso em: 14 fev. 2012

LEHER. Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: Gentili, Pablo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez (Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2002.

LEITE, Maria Cecília; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Modos de gestão, currículo e desempenho escolar. **Revista Espaço do Currículo**. v.3, n.2, pp.535-547, Setembro de 2010 a Março de 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

———. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.) **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 53 – 60.

———. A Escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

———. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valéria. (org.) **Qualidade na escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 407p.

LIMA, Iana Gomes de, GANDIN, Luís Armando. Entendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 7, n.1 p. 69-84, jan/jun. 2012.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, Stephen; MAINARDES, Jéferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 249-283.

MACEDO, Keila Márcia F. de; LIMA, Laís Leni Oliveira; BRAIT, Lílian Ferreira REIS, Márcia Santos Anjo; ASSIS, Renata Machado de. Panaroma Educacional do Ensino em Jataí. In: SILVA, Andréia Ferreira, OLIVEIRA, João Ferreira e LOUREIRO, Walderês Nunes.(org.). **A qualidade da educação básica municipal**: Sistemas e escolas em Goiás. São Paulo: Xamã, 2009. p. 175 - 195.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cesar. Análise de políticas fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009.

MARRA, Fátima; BOF, Alvana; SOBRINHO, Amaral José. **Plano de desenvolvimento da escola**: conceito, estrutura e prática. Brasília: MEC/BIRD/FUNDESCOLA, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**; 2^o ed. Revista. São Paulo: Cortez, 1995.

NEWMAN, Janet, CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática de educação**: desafios contemporâneos da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Pág. 46-63

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira FONSECA, Marília. TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A, 1961, 2ª ed. 236p. (tradução Egléa de Alencar)

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 2003. 232p.

PIMENTA. Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, LIMONTA, Sandra Valéria. (org.) **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.
PPP. Projeto Político Pedagógico – Escola “A” Jataí: SME, 2012.

PPP. Projeto Político Pedagógico – Escola “B” Jataí: SME, 2012.

PERONI, Vera Maria. Avaliação Institucional em tempo de redefinição do papel do Estado. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**/Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Brasília: ANPAE, v.25, n.2, mai/ago 2009.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é o IDH?** ONU: 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH#>. Acesso em: 21 mai 2013.

RODRIGUES, Marta Maria. Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007

_____. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. Nº 39, São Paulo: 1997.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 02 de dez. de 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Associados, 2009.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP - Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 43(2): 347-69, MAR./ABR. 2009.

SHIROMA, Oto Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso Todos pela Educação: in: In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

———. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Andréia Ferreira, OLIVEIRA, João Ferreira, LOUREIRO, Walderês Nunes. A qualidade da educação básica: políticas, realidade educacional e agenda de pesquisa na área. IN: **A qualidade da educação básica municipal: Sistema e escolas em Goiás**. SILVA, Andréia Ferreira, OLIVEIRA, João Ferreira, LOUREIRO, Walderês Nunes. (organizadores). São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão literária. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 16, a. 8, jul/dez 2006, p. 20-45.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.96-107, set. 2002.

VIEIRA, Jarbas. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. 1. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2004. v. 1. p. 162.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Apêndices

APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O Plano de Desenvolvimento da Escola como política educacional para a melhoria da qualidade de ensino: um estudo em duas unidades escolares do município de Jataí/Go.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite – UFPEL / FAE

Pesquisadora: Prof^a. Esp. Zenilda Maria de Sousa Paniago – Rede Pública Municipal de Ensino – Jataí/GO

Contatos: mcclleite@gmail.com; zenilda.paniago@gmail.com

A investigação terá como objetivo analisar possíveis impactos da política do Plano de Desenvolvimento da Escola em duas unidades escolares da rede municipal de Jataí/Goiás, no que se refere a práticas pedagógicas e o desempenho dos estudantes.

A pesquisa será desenvolvida a partir de leitura e análise das ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação para o Ensino Fundamental, no que se refere à melhoria da qualidade da Educação Básica e das ações promovidas a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, que tem sido praticado em várias localidades do território nacional por meio de pactos entre esfera federal, estadual e municipal.

Para a compreensão de como essa política está sendo interpretada e consolidada no âmbito escolar, serão utilizados como fontes para a coleta de dados a aplicação de questionários e a realização entrevistas semiestruturadas com atores responsáveis pela elaboração de ações voltadas ao processo ensino e aprendizagem.

As pesquisadoras comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados na etapa inicial por meio de instrumentos acima citados.

Todo o material coletado será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto. Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos sob a responsabilidade dos pesquisadores por um período de até cinco anos e, após esse período, serão destruídos.

Informações adicionais podem ser obtidas, a qualquer momento, pelos e-mails acima ou pelo telefone (64) 81 59-2425.

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

Prof^a. Esp. Zenilda Maria de Sousa Paniago

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante

Título do projeto: O PDE Escola como política educacional de melhoria da qualidade de ensino: um estudo em duas unidades escolares do município de Jataí-Go

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Lorea Leite – UFPel / FAE

Pesquisadora: Prof.^a Esp. Zenilda Maria de Sousa Paniago – Rede Pública Municipal de Ensino – Jataí/GO

Contatos: mcclleite@gmail.com – zpaniago@yahoo.com.br

A investigação terá como objetivo analisar possíveis impactos da política do Plano de Desenvolvimento da Escola em duas unidades escolares da rede municipal de Jataí/Goiás, no que se refere a práticas pedagógicas e as expectativas de aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa será desenvolvida a partir de leitura e análise das ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação para o Ensino Fundamental no que se refere à melhoria da qualidade da educação básica e das ações promovidas a partir da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola.

Para a compreensão de como esta política está sendo interpretada e consolidada no âmbito escolar, serão utilizados como fontes para a coleta de dados a aplicação de questionários e a realização entrevistas semiestruturadas com profissionais responsáveis pela elaboração e consolidação de ações voltadas ao processo ensino-aprendizagem.

As pesquisadoras se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados na etapa inicial por meio de instrumentos acima citados. Todo o material coletado será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo acessado apenas pelos pesquisadores do projeto. O entrevistado é livre para desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe cause quaisquer prejuízos morais, físicos ou financeiros.

Os instrumentos de coleta de dados serão mantidos sob a responsabilidade dos pesquisadores por um período de até cinco anos e, após este período, serão destruídos.

Informações adicionais podem ser obtidas, a qualquer momento, pelos e-mails acima ou pelo telefone (64)81 59 24 25.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos, garantias de confidencialidade e ter esclarecido todas minhas dúvidas, eu,

_____,
concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta.

Assinatura e CI do entrevistado (a)

Nós, abaixo assinadas, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

Prof^a. Esp. Zenilda Maria de Sousa Paniago

Jataí, novembro de 2013

APÊNDICE C - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem como objetivo traçar o perfil dos profissionais que atuam em sala de aula ou participaram do processo de elaboração Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como coletar dados que forneçam subsídios para a compreensão de como o PDE Escola tem sido elaborado e das possíveis modificações que este tem provocado no espaço escolar.

O questionário é parte constitutiva da pesquisa “O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO: um estudo em duas unidades escolares do município de Jataí/GO”, que venho desenvolvendo para minha dissertação de mestrado como aluna do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, vinculada à linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Esclareço não ser necessário limitar-se ao espaço destinado para responder as questões.

1. Grau de escolaridade:

- Magistério
- Ensino Médio – outro curso
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – outro curso
- pós-graduação em: _____

2. Tempo de serviço na Educação:

- menos de 3 anos
- de 3 a 5 anos
- de 5 a 10
- de 10 a 15
- acima de 15

3. Desempenha suas funções no (a):

- Jardim
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- Direção
- Coordenação
- Outro: _____

4. Como você soube da existência do PDE - Escola?

5. Em qual ano foi elaborado o primeiro PDE - Escola dessa instituição? _____

6. Por qual motivo a sua instituição adotou a proposta do PDE – Escola?

7. Foi necessário auxílio de alguma instituição de Educação, como a Secretaria Municipal, para elaboração de tal documento? Sim Não

Se houve, que tipo de auxílio foi esse? Assinale.

- Material
 - computadores
 - internet
 - manuais explicativos
 - outros:

Descreva:

Recursos humanos capacitação dos profissionais assessoria pedagógica Outros:

Descreva:

8. No âmbito da sua escola, foi proporcionado algum momento de reflexão ou debate sobre o PDE – Escola, esclarecendo a comunidade escolar quanto à importância desse programa para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem?

Sim Não Parcialmente

Em caso positivo, o que foi promovido?

9. Nesse programa, quais foram às ações elaboradas para a melhoria da qualidade de ensino?

10. As ações elaboradas foram concretizadas?

Sim Não Parcialmente

11. As ações do PDE – Escola, na sua instituição, possibilitaram a qualificação das práticas pedagógicas referentes ao ensino-aprendizagem ou apenas melhoraram a sua infraestrutura?

12. Você pode perceber mudanças no cotidiano com o desenvolvimento das ações promovidas a partir da concretização do PDE - Escola? Especifique.

13. Você pertence a algum grupo de estruturação do PDE – Escola?

Sim Não

14. Em caso afirmativo, assinale o(s) grupo(s) que você pertence.

- Grupo de Sistematização do PDE
- Comitê Estratégico
- Coordenador do PDE
- Líderes de Objetivos Estratégicos
- Equipes dos Planos de Ação

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os professores

- 1) Em sua instituição quando foi a primeira vez que ouviu falar sobre o PDE Escola?
- 2) Na sua percepção, como se deu o processo de elaboração do PDE Escola em sua instituição?
- 3) Em decorrência do PDE Escola, as ações desenvolvidas têm refletido na melhoria da aprendizagem dos alunos? Relate alguma experiência.
- 4) Quais mudanças você pode perceber quanto às práticas pedagógicas e aprendizagem dos alunos.
- 5) Trace um paralelo de como você percebe as práticas pedagógicas antes e pós PDE Escola.
- 6) Você acompanha o IDEB da escola em que atua?
- 7) Você associa a melhoria do IDEB de sua instituição à elaboração e cumprimento das metas apresentadas pelo PDE Escola ou trata-se de ações paralelas as responsáveis pela elevação do índice? Explique.
- 8) Você relaciona a melhoria dos resultados do IDEB à qualidade do ensino?
- 9) Quais suas expectativas com relação ao PDE Escola?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com gestores e coordenadores

- 1) Quando foi a primeira vez que ouviu falar sobre o PDE-Escola em sua instituição?
- 2) Por que sua escola aderiu ao PDE Escola?
- 3) Houve alguma capacitação para estudo do PDE Escola? Como ela foi realizada?
- 4) Na sua percepção, como se deu o processo de elaboração do PDE-Escola? Em sua instituição?
- 5) Quanto ao processo de elaboração do PDE-Escola, houve algum movimento de oposição ou apoio na instituição em que você estava lotado? Discorra sobre o assunto.
- 6) Como foi a participação da comunidade na elaboração do PDE-Escola? Como você avalia a participação da comunidade.
- 7) Você acompanha o IDEB da escola em que atua?
- 8) Você associa a melhoria do IDEB de sua instituição à elaboração e cumprimento das metas apresentadas pelo PDE-Escola ou trata-se de ações paralelas as responsáveis pela elevação do índice? Explique.
- 9) Você relaciona a melhoria dos resultados do IDEB à qualidade do ensino?
- 10) Quais suas expectativas com relação ao PDE-Escola?