

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOÃO CARLOS ZIRPOLI LEITE

**UMA ANÁLISE DO SIGNIFICADO DO TEMA “QUALIDADE” EM DUAS ESCOLAS
DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

RECIFE
2017

JOÃO CARLOS ZIRPOLI LEITE

**UMA ANÁLISE DO SIGNIFICADO DO TEMA “QUALIDADE” EM DUAS ESCOLAS
DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

RECIFE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L533a	Leite, João Carlos Zírpoli. Uma análise do significado do tema "Qualidade" em duas escolas de referência da rede pública do Estado de Pernambuco / João Carlos Zírpoli Leite. – 2017. 199 f : il ; 30 cm. Orientador: Alfredo Macedo Gomes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Inclui Referências e Apêndices. 1. Ensino médio. 2. Educação - Qualidade. 3. Educação integral. 4. Educação e Estado. 5. ENEM. 6. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Título. 373 CDD (22. ed.)	UFPE (CE2017-76)
-------	---	------------------

JOÃO CARLOS ZIRPOLI LEITE

**UMA ANÁLISE DO SIGNIFICADO DO TEMA “QUALIDADE” EM DUAS ESCOLAS
DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE
PERNAMBUCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 24/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Félix dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Leonora e João, já lhes disse uma vez: obrigado por me tornarem o muito do pouco que sou, e, agora, acrescento a admiração pela maneira de vocês viverem. Meu muito obrigado!

À minha família, Mônica Maria Crespo Costa, mulher de fibra, obrigado por nunca ter hesitado ao meu lado. À Marcela Maria, filha da inspiração, e a José Guilherme, coração pacificador.

Aos amigos, *in memoriam*, Maltanir Gilvan Pinto Noronha, o contador de histórias, e José Antônio Ventura Filho, contador de estórias, que muito me ensinaram na arte da vida. Espero um dia revê-los...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus a concretização deste trabalho. Nos momentos mais difíceis, eu olhava para dentro de mim e não entendia de onde vinha tanta resistência e confiança.

Agradeço à minha esposa o incentivo. Às pessoas que, mesmo distantes, fizeram-se presentes com seu apoio. Aos companheiros Nildo Caú, Flávia Santana, Marcos André e a tantos outros.

Aos funcionários e amigos do Centro de Educação (CE) da UFPE, em particular, Karla Gouveia e Morgana Marques, amigas de certa data, e, *in memoriam*, ao amigo Márcio, que nos deixou.

Aos professores do CE: Márcia Ângela, eterna amiga, sempre pronta a ouvir meus lamentos; ao meu orientador, Alfredo Gomes, agradeço a paciência e sabedoria com que conduziu todo o processo; ao professor e companheiro José Policarpo Junior, a solidariedade prestada nos momentos de dúvida; ao amigo e professor Flávio Brayner, que, inconscientemente, sempre me incentivou; ao professor Geraldo Barroso Filho, os belos comentários nos corredores e a bibliografia de suas obras, que muito me ajudou a escrever esta Tese; ao professor, filósofo e matemático Ferdinand Rohr; ao professor Jamerson Almeida, a ajuda no instante oportuno; e finalmente, à professora Rejane Dias, as importantes recomendações.

A todos os meus docentes, que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que eu pudesse prosseguir. Aos meus professores do Doutorado e aos professores do Mestrado, despeço-me, com a impressão do dever cumprido, após praticamente dez anos de convívio.

À Direção das escolas pesquisadas, a acolhida, e, especialmente, aos professores entrevistados – professores na bela arte da transmissão do saber.

Ao Prof. João Maurício Adeodato, titular da Faculdade de Direito do Recife, agradeço o apoio e a credibilidade no meu trabalho. Ao diretor da Faculdade de Direito, Prof. Francisco Queiroz, o incentivo.

Aos colegas da minha atividade profissional, que, mesmo de longe, sempre me incentivaram.

A Nicolás Picasso e Clarissa Aguiar, agradeço o Resumen e o Abstract.

Às revisoras iniciais desta obra, Gabriella Muniz e Klycia Fontenele, e, em especial, a Maria Alves de Albuquerque, que muito colaborou para a concretização deste trabalho.

Ao amigo Moreira Neto, agradeço o auxílio tecnológico oferecido.

Às trilhas sonoras de Flávio Venturini, que embalaram minha escrita.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição.

(Hannah Arendt)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o tema qualidade na educação, com base nos resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas públicas do estado de Pernambuco, localizadas no município do Recife. Pretende-se, com este estudo, verificar quais os significados que o tema da qualidade adquiriu no interior dessas escolas selecionadas. A pesquisa de campo, operacionalizada no ano de 2015, considerou para a escolha dessas escolas os resultados por elas obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2013. Selecionaram-se uma escola de “mais alta” qualidade e outra de “mais baixa” qualidade. A hipótese é que a qualidade, sobretudo a que foi predominantemente verificada, qual seja, a qualidade formal, está intimamente ligada à herança cultural proveniente das famílias a que esses alunos pertencem, e, “espontaneamente”, é trazida consigo para o ambiente escolar. Fez-se um estudo sobre o significado do tema para o ensino médio. Para entender melhor esse significado, efetivou-se uma pesquisa bibliográfica no campo, de onde se pôde dialogar com autores que discutem esta temática nas áreas de política e gestão educacional: Afonso (2001, 2003), Bourdieu (2008, 2015), Dourado e Oliveira (2009), Paiva (1987), Romanelli (1991), além de Arelaro (1988), Cavaliere (2007), Cunha (2007), Oliveira (2007, 2009) e outros. Selecionaram-se algumas subcategorias de análise, que assim contribuíram para o entendimento do objeto de pesquisa; qualidade na educação. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os profissionais da educação das escolas, e por elas pôde-se entender melhor o significado que o objeto adquiriu no lócus da pesquisa. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados demonstram que a herança cultural se tornou uma característica predominante para a obtenção da qualidade, que, para esta pesquisa, foi significada pela qualidade formal. Além dessa característica principal, foram coletados outros fatores que também cooperaram, mesmo em menor proporção, para o rendimento desses estudantes na escola; por exemplo, a segurança, a gestão e a própria infraestrutura da unidade escolar. No final do trabalho, percebeu-se que as diretrizes do ensino médio, um documento pré-elaborado nacionalmente, foi mais bem aceito nessas escolas do que o Projeto Político-Pedagógico produzido em cada uma delas. Isso denota que os professores, de certa maneira, rejeitam o tipo de gestão participativa. Conclui-se que só se efetuando uma reforma na qualidade do atendimento dos serviços públicos básicos – que são oferecidos pelo Estado às comunidades e têm rebatimento direto nas famílias que têm os filhos estudando nos respectivos Sistemas Públicos de Ensino – é que fará sentido tratar com deferência a qualidade voltada para o ensino público.

Palavras-chave: Enem. Ensino médio. Escola integral. Herança cultural. Qualidade na educação.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar la calidad de la educación por medio de los resultados de una investigación realizada en dos escuelas públicas en el estado de Pernambuco, ubicadas en el municipio de Recife. Se pretende en este estudio verificar cuales son los significados que el tema de la calidad adquiere, a partir de esas dos escuelas escogidas. La investigación de campo tuvo como año base 2015, que consideró para la elección de las escuelas, los resultados por ellas obtenidos en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) de 2013. Se seleccionaron una escuela de "más alta" y otra de "más baja" calidad. La hipótesis es que la calidad, sobretudo la que fué primordialmente averiguada, o sea, la calidad formal, está intimamente conectada a la herencia cultural proveniente de las familias a que estos alumnos pertenecen, y "espontáneamente", la llevan consigo para el ambiente escolar. Se ha hecho um estudio sobre el significado del tema en la enseñanza media. Para entender mejor ese significado se ha hecho una investigación bibliográfica de campo, de donde podemos dialogar con autores que discuten esta temática en el área de política y gestión educacional: Afonso (2001, 2003), Bourdieu (2008, 2015), Dourado e Oliveira (2009), Paiva (1987), Romanelli (1991); además de Arelaro (1988), Cavaliere (2007), Cunha (2007), Oliveira (2007, 2009) y otros. Fueron escogidas algunas subcategorias de análisis que contribuyeron para el entendimiento del objeto de investigación, calidad en la educación. Fueron ejecutadas entrevistas semiestructuradas con los profesionales de la educación de las escuelas, y por ellas se puede entender mejor el significado que el objetivo adquirió en los lócus de la investigación. La metodología adoptada fué el análisis de contenido de Bardin (1977). Los resultados demuestran que la herencia cultural se tornó una característica predominante para la obtención de la calidad, que, para esta investigación, fué significada por la calidad formal. Además de esa característica principal, fueron colectados otros factores que también cooperaron, aunque en menor proporción, para el rendimiento de esos estudiantes en la escuela; por ejemplo: la seguridad, la gestión y la própria infraestructura de la unidad escolar. Al final del trabajo se percibe que las directrices de la enseñanza media, um documento preelaborado nacionalmente, fué mejor aceptado en esas escuelas, que el Proyecto Político-Pedagógico producido em cada una de ellas. Eso denota que los profesores, de cierta manera, rechazan el tipo de gestión participativa. Se concluye que apenas con una reforma en la calidad del atendimento de los servicios públicos básicos, que son ofrecidos por el Estado, a las comunidades y tienen influencia en las familias que tienen sus hijos estudiando em los respectivos Sistemas Públicos de Enseñanza, es que hará sentido tratar de la calidad aplicada para la enseñanza pública.

Palabras clave: ENEM. Enseñanza media. Escuela integral. Herencia cultural. Calidad en la educación.

ABSTRACT

This study analyzes the education quality, based on the results of a survey conducted in two public schools in the state of Pernambuco, located in Recife. The study object is to verify the meanings that the quality theme acquired within these selected schools. Field research, implemented in the year 2015, considered for the choice of these schools the results obtained by them in the National High School Examination (ENEM) in 2013. A "higher" quality school and a "low" one. The hypothesis is that quality, especially that which was predominantly verified, that is, formal quality, is intimately linked to the cultural inheritance from the families to which these pupils belong, and, "spontaneously", is brought with it into the school environment. A study was done on the meaning of the theme for high school. In order to better understand this meaning, a bibliographical research was carried out in the field, where it was possible to dialogue with authors who discuss this subject in the areas of politics and educational management: Afonso (2001, 2003), Bourdieu (2008, 2015), Dourado and Oliveira (2009), Paiva (1987), Romanelli (1991), besides Arelaro (1988), Cavaliere (2007), Cunha (2007), Oliveira (2007, 2009) and others. We selected some subcategories of analysis, which thus contributed to the understanding of the research object; Quality in education. Semi-structured interviews were conducted with school education professionals, and through them one could better understand the meaning that the object acquired in the research locus. The methodology adopted was the content analysis of Bardin (1977). The results show that the cultural heritage has become a predominant characteristic to obtain quality, which, for this research, was signified by the formal quality. In addition to this main characteristic, other factors were collected that also cooperated, even to a lesser extent, for the income of these students in the school; For example, security, management and the infrastructure of the school unit itself. At the end of the study, it was noticed that the guidelines of secondary education, a document pre-elaborated nationally, was better accepted in these schools than the Political-Pedagogical Project produced in each of them. This implies that teachers, to a certain extent, reject the type of participatory management. It is concluded that only by reforming the quality of basic public services – which are offered by the State to the communities and have a direct effect on the families whose children are studying in the respective Public Education Systems – does it make sense to treat with deference the quality of public education.

Keywords: ENEM. High school. Integrated school. Cultural heritage. Quality in education.

. LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de ingressos no ensino médio no período de 1965 a 2015.....	73
Tabela 2 –	Número de matrículas no ensino médio 2013.....	99
Tabela 3 –	Matrículas no ensino médio-normal/magistério e integrado.....	100
Tabela 4 –	Número total de ingressos nos Cursos de Graduação presenciais em 2014.....	101
Tabela 5 –	Matrícula do ensino médio por série/dependência administrativa em 2013.....	103
Tabela 6 –	Número total de ingressos nos cursos de graduação em Pernambuco em 2014.....	104
Tabela 7 –	Alunos matriculados na UFPE entre 2012 e 2014.....	105
Tabela 8 –	Redução de matrículas nas Ereds de 2010 a 2013.....	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência no Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIES	Financiamento do Ensino Superior
GP	Ginásio Pernambucano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEP	Instituto de Educação de Pernambuco
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
ONG	Organizações não Governamentais
PEI	Programa de Educação Integral
PER	Projeto Escolas-Referência
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SISPROUNI	Sistema Informatizado do ProUni
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPE	Sistema Público de Ensino
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TQC	Total Quality Control
UDHs	Unidades de Desenvolvimento Humano
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZEIS	Zonas Especiais de Interesse Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1	A escolha do campo.....	26
2.2	A escolha dos sujeitos da pesquisa.....	31
2.3	O processo de técnicas e análise.....	33
3	BREVE REVISÃO SOBRE O TEMA DA QUALIDADE.....	37
3.1	A “qualidade total”	46
3.2	O sentido do termo “qualidade social”: um contraponto.....	47
3.3	O conceito de “quase-mercado oculto”	56
3.4	A garantia do acesso à educação pública.....	62
4	O CONCEITO DE QUALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO.....	71
4.1	A escola pública a partir do processo de industrialização do País	79
4.2	Exame Nacional do Ensino Médio.....	87
4.3	A relação entre as matrículas do ensino médio e superior.....	98
5	AS ESCOLAS INVESTIGADAS: ENCONTROS E DESENCONTROS	106
5.1	O município do Recife e suas dicotomias.....	106
5.1.1	A Escola A.....	109
5.1.2	A Escola B.....	116
5.2	Percepção dos sujeitos das escolas sobre a qualidade na educação.....	123
5.2.1	Caracterização das escolas.....	124
5.2.2	A relação entre a regência, o espaço escolar e o tema qualidade.....	126
5.2.3	O Projeto Político-Pedagógico das escolas e sua relação com o tema qualidade.....	132
5.2.4	Os indicadores de qualidade na opinião dos professores.....	137
6	O TEMA QUALIDADE E SEUS PRESSUPOSTOS.....	143
6.1	As ações nas escolas de referência.....	143
6.2	Qualidade, avaliação e rendimento escolar.....	153
6.3	Analisando as diretrizes nacionais para o ensino médio.....	163
6.3.1	Pressupostos para um ensino médio de “qualidade social”	171
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
	REFERÊNCIAS.....	184

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA.....	195
APÊNDICE B – QUADRO DE ENTREVISTAS.....	197
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	198

1 INTRODUÇÃO

A relação entre o público e o privado tem sido um dos temas centrais do debate no campo da política educacional. Este debate perpassa por questões que envolvem desde o financiamento da educação até a própria autonomia do Estado.

No Brasil, similarmente a outras partes do mundo, essa discussão tem focalizado, sobretudo, o aspecto da qualidade. O discurso recorrente, inclusive nas análises divulgadas pela mídia sobre a situação da educação no País tende a desqualificar o que seja público. Em contrapartida, o que é da esfera privada, geralmente de uso reservado e rentável, tem sido cotado como eficiente e eficaz. Na educação, não foi e não é diferente. Quando a educação pública era privilégio de alguns, essa discussão foi pouco percebida, visto que a escola pública, além de atender a uma camada intermediária da pirâmide social, comumente, cumpria seu papel em formar e preparar os jovens para um novo patamar na aprendizagem.

Com a chegada de enorme contingente de alunos ao Sistema Público de Ensino (SPE) do Brasil, já no fim do século XX, essa temática voltou à tona, tornando este debate mais urgente e necessário. É de que trata Enguita (1996, p. 95):

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, 'qualidade'. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Referindo-se à realidade do Brasil, já na metade da primeira década do século XXI, o desafio de parte das pesquisas sobre educação no Brasil era entender como um grande contingente de alunos, que só no ensino médio da rede pública superava a marca de 7 milhões de matrículas, conviveria com essa situação na escola, considerando-se, sobretudo, a questão da qualidade na educação e seus desdobramentos. Verificando essa situação, tal como outros pesquisadores da área, questionamos os significados que a qualidade passaria a assumir dali por diante. Para tentar compreender essa dinâmica, buscamos dialogar com autores como

Afonso (2001, 2003), Bourdieu (2008, 2015), Dourado e Oliveira (2009), Paiva (1987) e Romanelli (1991), além de Arelaro (1988), Cavaliere (2007), Cunha (2007), Oliveira (2007, 2009), entre outros.

A construção de um referencial teórico propiciado pelo estudo de parte da produção desses autores foi fundamental para a análise da questão que nos interessava: a situação da qualidade da educação básica, em particular a do ensino médio, no âmbito das escolas da rede estadual de Pernambuco. Interessava, sobretudo, compreender o significado dessa qualidade, que ocorrera na dinâmica da rede pública de ensino, por meio do fenômeno que se conhece como o ingresso de multidões, que passaram a ocupar os assentos das escolas públicas estaduais no fim do século XX. O desafio que antevíamos seria entender o significado do tema Qualidade na Educação Pública, em particular, no ensino médio das escolas públicas do estado de Pernambuco, que, para esta pesquisa, teve como marco o século XXI já na sua segunda década.

Em pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2009, analisamos o problema das mudanças ocorridas em uma instituição pública de ensino em Pernambuco, decorrentes da intervenção do governo estadual: o Ginásio Pernambucano (GP). Igualmente ao Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, é uma instituição secular de ensino público, que passou por profundas reformas desde o fim da década de 1990 (LEITE, 2009). Nesse estudo, focalizamos o processo de reforma da gestão do GP no período de 1990 a 2004. Reforma em que predominou o protagonismo dos empresários, e o GP teve seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) modificado para atender aos interesses do empresariado. Nesse processo, as técnicas gerencialistas, valorizadas pela Reforma do Estado, foram aplicadas na gestão da escola. A princípio, a notícia era de que as mudanças só ocorreriam na infraestrutura da escola, o que se revelou não condizente com a realidade.

Esse novo projeto de modificação na estrutura das escolas, até então tradicional em Pernambuco, denominou-se de Programa de Educação Integral (PEI). A pesquisa mostrou que a reforma do GP, que viria a ser projeto piloto no estado, não se limitara a aspectos meramente técnicos de infraestrutura do prédio da escola; sobretudo, foi um processo determinante para provocar mudanças na maneira de se pensar na gestão escolar do Estado. “Na verdade, o processo que se instaurou neste educandário fazia parte de um projeto político-educacional de maior amplitude

e profundidade, que tem suas raízes na reforma gerencial do Estado.” (LEITE, 2009, p. 120).

Na fase de conclusão da dissertação, já sentíamos a necessidade de analisar a trajetória que o aluno de escola pública poderia percorrer até chegar àquele modelo de escola que prega, entre outras, a filosofia de metas e a gestão de resultados nos moldes empresariais. Além disso, despertamos o interesse em pesquisar como se processa a discussão sobre o tema “qualidade” nas escolas estaduais da rede pública e, de maneira específica, que parâmetros elas utilizam para formular seus discursos e suas práticas. Foi a partir daí que surgiu nosso interesse em desenvolver uma investigação com esse foco, tendo como objeto de pesquisa um estudo sobre a qualidade da educação em escolas da rede estadual de ensino no estado de Pernambuco, na ótica dos profissionais da Educação.

Com base nos estudos anteriores, levantamos a seguinte questão de pesquisa: qual o discurso sobre “qualidade” que os profissionais da Educação estão a veicular e qual o seu significado?

Naturalmente se encontrariam dificuldades em discernir qual o discurso que ora predomina nas escolas públicas; e isso pelo fato de que novas tendências passaram a compor o campo da educação, sobretudo com a chegada desse novo contingente de estudantes desde antes da virada do século XX. O discurso, que antes se resumia à técnica e à produção do conhecimento, passou do ato de descobrir para o de fazer ou mudar na direção da inovação social (DEMO, 1994).

A pesquisa, por meio de visitação pública, deparou com a possibilidade do convívio entre a qualidade que versa sobre o conteúdo, a formal (que, por sinal, foi o sentido mais usual atribuído ao significado), e a qualidade que prega, primordialmente pela cidadania, a qualidade política. Será que essas subcategorias têm características que pertençam exclusivamente a determinados agrupamentos humanos? Sim, porque é comum nas classes consideradas hegemônicas desenvolverem-se poucos trabalhos relacionados com a qualidade cidadã; ao passo que a qualidade política ou cidadã é um instrumento de reivindicação mais presente do que a qualidade formal nos agrupamentos menos favorecidos no aspecto econômico e social.

Surgiram, então, questões secundárias: em que condições no conceito de qualidade existem possibilidades de unir a qualidade formal à qualidade política,

tendo em vista que, segundo Demo (1994), a qualidade formal e a qualidade política são complementares?

Outro aspecto que mereceu considerações: em que proporção esses grupos que representam predominantemente essas duas maneiras de ver a qualidade se fazem presentes na escola pública? No passado, não muito distante, era comum o espaço escolar ser representado por aqueles que defendiam de forma prioritária a qualidade formal ou o ensino de conteúdo, técnico. Já no período que abrange a virada para o século XXI, com a chegada de um grande contingente ao SPE, a qualidade política ou cidadã tem obtido espaço nessa discussão, muito embora se reconheça, ainda, maior predominância do aspecto formal nas escolas; inclusive nas estaduais, que receberam nesse período maior acréscimo em número de alunos, sobretudo no ensino médio.

Para responder a essas questões, partimos da premissa de que a qualidade formal faz parte de um universo em que pouco se discute a cidadania, e, inversamente, é possível que, quando se faz a discussão em torno da cidadania, da política, geralmente ela possa ser exercida por contingentes de alunos que não necessariamente tenham domínio sobre o conteúdo formal exigido pelas escolas. A utilização de alguns teóricos, como Bourdieu (2008, 2015), foi importante para verificar que a discussão acerca do tema da qualidade envolve uma série de dimensões, incluindo as que se referem à posição social dos sujeitos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o significado do tema “qualidade em educação”, produzido em escolas consideradas como de “mais alta e mais baixa qualidade” conforme os resultados alcançados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013.

Constituem os objetivos específicos da pesquisa: identificar que estratégias da gestão foram tomadas nesses estabelecimentos com a finalidade de melhorar aspectos relacionados com a temática da qualidade; identificar os parâmetros utilizados por essas escolas para definir o significado de qualidade na educação; comparar os significados de qualidade em educação produzidos pelas escolas e cotejá-los com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Na educação, a qualidade pode ser considerada como uma política ou dimensão da educação em constante processo de disputa na sociedade. Contudo, é um termo ou conceito de caráter polissêmico, de difícil conceituação. Concretamente, a qualidade é resultante de um conjunto de fatores, entre os quais

se incluem a formação de professores, a infraestrutura da escola, a gestão escolar, a relação professor-aluno, a relação familiar, a relação socioeconômica, a moradia, o ambiente sociocultural (FREITAS, 2007), entre outros. Sendo objeto de disputa na sociedade, os grupos sociais em questão procuram defini-la conforme suas necessidades, suas prioridades e seu projeto político-educacional.

Bourdieu (2008, 2015) tornou-se um dos principais interlocutores para esta análise. Considerando a teoria da herança cultural, o autor defende a ideia de que o capital cultural herdado da família, alinhado a outros fatores de ordem econômica e social, tem enorme relevância e vai fazer a diferença no destino social dos alunos. Por outro lado, a escola, em sua teoria, tem importância considerada na reprodução e conservação das relações de poder.

O autor afirma que o tempo na escola é um instrumento que o sistema utiliza para adiar a exclusão brutal de seus alunos. Diz ainda que a escola tem pouca participação no destino social desses alunos.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2015, p. 45, grifo do autor).

A “escola libertadora” a que Bourdieu se refere é a que se destina ao “sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo” (BOURDIEU, 2015, p. 66).

Outras pesquisas verificam que o fator escola, no caso particular do Brasil, constitui um elemento considerável no rendimento escolar de seus alunos: “Vale ressaltar que, no caso brasileiro, esses componentes diferem significativamente, pois as escolas fazem sim diferença no atendimento aos alunos de origens sociais diversas.” (REZENDE, 2007, p. 51). Essa foi a conclusão a que chegou a autora Valéria Rezende. Ao contrário do que dizem as pesquisas divulgadas no fim dos anos 1950 – Bourdieu na França e Coleman nos Estados Unidos –, segundo essa autora, o fator escola, no Brasil, precisa ser mais levado em consideração, uma vez que temos um SPE muito heterogêneo. Este será o contraponto a ser desenvolvido em nossa pesquisa: verificar em que medida a escola, com seu capital institucional,

influencia nessa análise de que a instituição escolar precisa ser mais fortemente avaliada no caso do Brasil.

Por outro lado, a hipótese deste trabalho, que se configura e melhor representa a associação feita entre o tema “qualidade” e as escolas públicas do País, em particular as da rede estadual de Pernambuco, onde faremos as primeiras análises, é a de que a herança cultural, refletida pelo acervo e pelo capital social e cultural dos alunos que ocupam vagas no já referido SPE, é fator determinante no destino social deles, o que, de certa forma, corrobora os estudos de Bourdieu e Coleman que apontam a “herança cultural” como a razão principal do “sucesso” ou do “fracasso” escolar. Para tal, utilizaremos a literatura existente sobre o assunto e, sobretudo, os resultados encontrados na pesquisa para verificar essa asserção. Em nossa hipótese, embora se reconheça que a qualidade seja um fenômeno composto por muitos fatores que a influenciam, entendemos, pelo menos *a priori*, que a herança cultural é o aspecto principal que faz a diferença.

Esperamos poder somar à discussão sobre “qualidade na educação”, tentando, dessa maneira, ajudar a desmistificar algumas definições sobre seu conceito e contribuir para o entendimento desse complexo e dinâmico significado que a palavra requer, enriquecendo, com isso, a temática no campo da política educacional no País e, em particular, no estado de Pernambuco.

Organizamos esta tese do seguinte modo: nesta *Introdução*, capítulo 1, definimos o tema e delimitamos o problema do estudo. Identificado o objeto, traçamos um caminho que a investigação percorreu. Elegemos os métodos e os sujeitos que participaram dos questionamentos acerca do tema.

No capítulo 2, *Procedimentos metodológicos*, discorremos sobre o campo da pesquisa, os personagens escolhidos e as opções metodológicas que foram assumidas.

No capítulo 3, *Breve revisão acerca do tema da qualidade*, discutimos as abordagens de que a literatura dispõe sobre o objeto de pesquisa. Inserimos o problema de pesquisa de forma conceitual, isto é, dentro das várias concepções de Estado que a temática comporta. Debateremos a possibilidade de conceituar o objeto de pesquisa com suas especificidades e apresentamos diversos autores com múltiplas concepções sobre o tema.

O capítulo 4 mostra como o *conceito de qualidade em escolas públicas de ensino médio* desenhou-se nas escolas públicas. Fizemos uma abordagem, no

interior dessas escolas, sobre os diversos sentidos que o significado do tema propõe. Construímos algumas proposições por meio de tabelas que demonstraram estatísticas relacionando o ensino médio com o superior em termos de quantitativo de vagas. Os dados foram tratados e proporcionaram alguns desdobramentos surgidos mediante essas interpretações. Além disso, realizamos um histórico da escola pública no País em diversos momentos históricos, o que ajudou a entender o significado do tema pesquisado, inserido no processo de produção ao longo da História. Destacamos as técnicas utilizadas com ênfase no processo de avaliação, ressaltando-se o Enem.

No capítulo 5, *As escolas investigadas: encontros e desencontros*, registramos as primeiras impressões dos sujeitos da pesquisa sobre o estudo. As revelações foram réplicas aos questionamentos sugeridos nas entrevistas semiestruturadas. À luz do campo teórico, analisamos várias respostas, que ajudaram na compreensão do tema. Descrevemos as escolas que formaram o campo onde se realizou a pesquisa e estabelecemos a relação entre elas.

No capítulo 6, *O tema qualidade e seus pressupostos*, fizemos algumas alusões à escola que propiciou o projeto piloto de formação das escolas que posteriormente seriam denominadas “escolas de referência”. Analisamos as ações desenvolvidas nas escolas envolvidas nesta pesquisa em busca de melhorias relacionadas com o tema da qualidade. Depois de analisadas e contrapostas às argumentações da pesquisa, comparamos os resultados obtidos com os parâmetros que formam a base das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Nesse momento, pudemos vislumbrar o fim da pesquisa.

Nas Considerações Finais, anunciamos os resultados percebidos nas escolas pesquisadas e, ainda, a ligação desses resultados com a política educacional do estado. Extraímos algumas reflexões sobre as reformas do ensino médio no Brasil, e, no fim, verificamos o conceito que o tema da pesquisa Qualidade na Educação nos propôs examinar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema estudado, qualidade na educação, por ser bastante fluido, requereu alguns cuidados antes mesmo das pesquisas. A preocupação maior residia no fato de como poderia ser abordado em uma pesquisa científica. Nossa opção foi pela pesquisa qualitativa, pois:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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, 2002, p. 21-22).

Não se entende, porém, que a pesquisa qualitativa se oponha à quantitativa; ao contrário, existirão dados que serão, *a priori*, postos na forma de quantidades, para que, em seguida, sejam feitas as interpretações qualitativas sobre eles. Foi dessa maneira que a pesquisa realizou-se. Os dados quantitativos serviram-nos de referência quanto à escolha das escolas que fariam parte do campo de pesquisa. Em seguida, a interpretação dos dados colhidos, ainda na fase de exploração do campo desta pesquisa, foi submetida à análise qualitativa.

Nesse sentido, Minayo (2002, p. 22) afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Sendo assim, tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos, estarão sujeitos aos mesmos critérios científicos de confiabilidade, validade e, finalmente, de complementaridade entre si (RICHARDSON, 2015).

Na abordagem às escolas pesquisadas, realizamos entrevistas semiestruturadas, pois, segundo Triviños (1987, p. 146), elas:

oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Embora as perguntas correspondessem a alguns tópicos do objeto de pesquisa, nada impedia que o entrevistado pudesse discorrer aleatoriamente sobre o assunto, inclusive relacionando-o com outros quesitos da “qualidade na educação”, que não faziam parte da expectativa do entrevistador. Porém, antes mesmo das entrevistas propriamente ditas, os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário estruturado que ajudou a entender um pouco mais o histórico do profissional que viria a ser entrevistado. As perguntas versavam sobre sua formação, o tempo total que ele exercia a função do magistério, particularmente na escola pesquisada, além de perguntas que variavam sobre a idade e qual a disciplina que o professor ensinava no cotidiano daquela escola e se também ensina em outras instituições. Isso ajudou a traçar um perfil daquele profissional e perceber com que dimensão ele responderia às perguntas semiestruturadas (APÊNDICE A).

Não houve outro contato com o pesquisador a não ser no momento das entrevistas. Raramente participava das rodas de conversa, pois os professores o viam como um estranho, que, por um momento, estava invadindo o “*habitat*” dos docentes. Esse “isolamento” também nos permitiu fazer algumas observações. No entanto, as observações não dependiam exclusivamente daqueles instantes, em rodas de conversa; eram feitas, principalmente, no momento das entrevistas, quando foi focado o cotidiano da escola e de seus atores. Mesmo assim, não descartamos as rodas de conversa, pois foi nelas que pudemos entender, por exemplo, que o descaso que alguns professores demonstravam quanto às pesquisas acadêmicas era pelo fato de tais pesquisas não poderem ser transformadas imediatamente em políticas públicas.

Realizamos vinte entrevistas com profissionais da educação pertencentes às duas escolas, sendo 16 professores, em cada uma delas 8 professores, e quatro entrevistas com a gestão escolar, duas em cada escola (APÊNDICE B). As entrevistas tiveram aproximadamente a duração de sessenta minutos, e, uma vez concluídas, foram imediatamente transcritas. Na coleta de dados, destacamos alguns trechos, que, pela frequência que apareceram nas respostas, se tornariam categorias de estudo e se somariam às que haviam sido extraídas, ainda na fase teórica, antes mesmo de os dados empíricos serem levantados. A partir daí, elegemos algumas delas, quais sejam: qualidade na educação, escola integral, ensino médio, o fator tempo, o PPP e bônus de desempenho, que chamaremos de gratificação.

As entrevistas realizaram-se por vários dias, o que nos possibilitou observar bastante, incluindo os momentos de descontração desses profissionais envolvidos na difícil tarefa de educar. Muitas vezes tivemos de esperar pelos profissionais na sala dos professores, o que nos deu oportunidade de perceber detalhes na conduta que normalmente não aparecem nas entrevistas. Estas, por sua vez, realizaram-se em clima amistoso, uma a uma, a depender da disponibilidade dos sujeitos. Realizamos algumas entrevistas à noite. O apoio da direção, que seria nossa segunda gestora entrevistada naquela escola, tinha um horário diferenciado do turno diurno, pois a escola precisava de alguém para responder pela direção à noite, quando, oportunamente, era oferecido o programa Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As entrevistas realizaram-se em diversas dependências das escolas, de acordo com a conveniência de cada entrevistado. No geral, utilizávamos a biblioteca (o local mais comum), laboratório, sala de aula vazia, sala da direção e secretaria. Neste último local, a pedido da entrevistada, profissional que trabalhava no setor, que, segundo justificou, não podia afastar-se do local de trabalho.

Nenhum dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa teve a identidade revelada. No Apêndice B, eles assumiram uma nomenclatura expressa em um quadro, onde foram codificados de acordo com a função que eles exerciam na respectiva escola, cujo nome adotado foi Escola A e Escola B. Apenas no caso da Escola B, como não havia outra pessoa próxima à gestão que pudesse contribuir com as entrevistas, escolhemos uma técnica educacional, que passamos a chamar EBG 2. Na Escola A, foi a educadora de apoio (EAG 2) quem assumiu esse encargo.

À medida que os sujeitos respondiam às perguntas da pesquisa de campo, fazíamos as análises no conteúdo das respostas. Observamos que as respostas dadas às perguntas do pesquisador iam naturalmente se identificando com as mais variadas correntes de pensamento no campo educacional, que, por sua vez, definem determinados conceitos de qualidade. Para que isso se tornasse possível, recorreremos ao campo teórico, que teve a tarefa de embasar os comentários proferidos nas entrevistas, classificando e agrupando-os segundo algumas categorias de análise.

2.1 A escolha do campo

Partindo da proposta inicial, que foi conferir nas escolas públicas localizadas em Recife significados para o tema “qualidade”, escolhemos uma escola com “mais alta” e uma com “mais baixa” qualidade, referenciadas conforme os resultados do Enem 2013, pois o Exame,¹ a essa altura, já se havia tornado referência no aspecto formal da qualidade.

A pesquisa de campo desenvolveu-se durante o ano de 2015, porque os resultados que precisávamos obter, que seriam baseados no Enem de 2013, só foram publicados no fim de 2014. Iniciamos a coleta em 2015 logo após a seleção das escolas que participariam da pesquisa.

A ideia de coletar dados de escolas consideradas com “mais alta” e “mais baixa” qualidade fundamenta-se pelas instituições oferecerem informações que pudessem ser confrontadas. O que existe de relevante em uma e não tem na outra? Essa seria a pergunta que serviria de ponto de partida para nossa pesquisa. Particularmente no *ranking* do Enem de 2013, como a distância entre as duas escolas foi de mais de 50 pontos na média, o que resulta em uma diferença imensa nos resultados individuais, consideramos, quando fossem confrontadas essas duas escolas, que pudessem surgir razões que justificassem esses resultados tão díspares entre elas.

Como estamos tratando de *ranking*, esperava-se que seus resultados pudessem ser aproveitados pelos órgãos oficiais já nos anos subsequentes, a fim de melhorar o nível de atendimento das escolas, o que, de fato, não se observou. Isso pode ser verificado nas respostas dos professores ao afirmarem que a pontuação atribuída às escolas no Exame não é revista pelos órgãos que comandam a política educacional do Estado, mas bem que poderiam, a partir daí, reestruturar seu estabelecimento a fim de obter melhores resultados. As mudanças na colocação das escolas públicas pesquisadas ao longo dos anos de realização do Exame foram insignificantes. O mercado beneficiou-se bem mais com esses índices do que uma política pública de educação que pudesse ser voltada exclusivamente para essas escolas.

¹ A partir de agora, o substantivo “Exame” passa a ser referência para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Pelos resultados do Enem de 2013, pudemos perceber que a escola escolhida como a de “mais baixa” qualidade continuou em 2014 como uma das escolas de menores médias da rede estadual. Nós a escolhemos entre as que apresentaram os resultados mais baixos na lista do Enem em Pernambuco, sem que ela estivesse necessariamente na última colocação, o que ajudou a mantê-la no anonimato. A escolha dessa escola foi por seu acesso ser melhor do que o de outras escolas que se encontravam em situação praticamente idêntica em termos de rendimento escolar.

No entanto, a escola de “mais alto” desempenho no Enem, se compararmos os resultados de 2013 com os de 2014, cedeu algumas posições quanto a outras escolas integrais localizadas também em Recife. Porém, no que diz respeito às médias alcançadas no Exame, ela ainda mantém uma diferença muito grande em relação à outra escola escolhida para compor esta pesquisa, o que nos permitiu fazer comparações significativas.

Os resultados do Enem formam um conjunto de dados quantitativos que foram utilizados na escolha dessas escolas. Entende-se que esses resultados estão mais inclinados para a tendência do mercado do que poderiam ser úteis para reformular as políticas públicas. Afinal, é também por motivos relacionados com o desempenho das escolas que elas serão escolhidas pelos pais para fins de matrícula dos filhos, no ano seguinte.

Os pais, em geral, matriculam os filhos para determinado ano considerando as informações baseadas no Exame de dois anos anteriores, porque o *ranking* das escolas só sai com mais de um ano após a aplicação das provas; e as matrículas são feitas no ano anterior ao que se almeja. Exemplo: para a matrícula em 2016, os dados disponíveis são os de 2014 apenas. No caso da rede estadual, o aspecto geográfico, que versa sobre o educandário ser próximo da casa do aluno, normalmente determina a matrícula dos filhos; porém, existem algumas exceções, a exemplo do que veremos em uma das escolas pesquisadas.

Embora o modelo de escolas de tempo integral não tenha sido um dos parâmetros para a escolha das escolas pesquisadas, isso acabou sendo um ponto de convergência, uma vez que parte considerável das escolas do estado de Pernambuco, sobretudo na capital, foi transmutada para o referido modelo. Dessa forma, fez-se necessário incluir neste estudo o tema Escola Integral, ou, simplesmente, Escolas de Tempo Integral, de maneira a embasar nossas

argumentações. A partir daí, firmamos um diálogo com autores que discutem a política educacional e avaliam as transformações que ocorrem na própria estrutura do Estado Nacional, estabelecendo conexões com a política educacional em vigor, para, finalmente, correlacioná-las com as mudanças que vêm ocorrendo nas escolas.

Como as escolas pesquisadas fazem parte do PEI no estado de Pernambuco, tornou-se conveniente tomar como referência a escola que gerou o projeto piloto dessas escolas, o GP; verificar suas particularidades, o que conservam em comum, enfim, estabelecer relações. Um aspecto que nos chamou a atenção de imediato foi o da relação entre as posições ocupadas pelo GP no Exame, antes e depois de se transformar no primeiro modelo de escolas do tipo integral no Estado.

Em 1998, a comunidade escolar que ocupava as instalações no antigo prédio viu-se obrigada, por conta da reforma, a se abrigar em outro espaço físico, por sinal bem precário, que servira na década de 1960 à formação de engenheiros pela UFPE. Pois bem, no fim do ano em que a comunidade foi desalojada para os fins da reforma, que coincide com o ano da implantação do Enem (1998), a escola galgou “um 5º lugar no” Exame (LEITE, 2009, p. 118) entre todas as escolas públicas do estado de Pernambuco. A escola foi reinstalada no prédio reformado em 2004, e, desde então, sob a efígie de “escola de referência”, o GP só repetiria o gesto em 2014, isto é, dez anos após a implantação, de fato, do projeto de escolas integrais; mesmo assim, apenas entre as escolas públicas da rede estadual, ou seja, sem se confrontar com as escolas públicas federais localizadas no estado. Independentemente, esses resultados já mostram aspectos relacionados com a qualidade que, necessariamente, não se vincula à infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

Embora o antigo prédio estivesse desocupado em 1998, as obras do GP só se iniciaram no ano 2000 (LEITE, 2009). O prédio foi efetivamente restabelecido, e entregue à população em 2004. O GP veio a ser a primeira unidade nesse modelo de escola em Pernambuco. Apesar de o principal parceiro, entre os responsáveis pela reforma do prédio, externar em um documento oficial da Agência de Notícias do Senado (BRASIL, 2006) que fora motivado a fazer parte desse projeto por um compromisso moral que mantinha com a escola do passado, esta pesquisa presumiu que o projeto de escola integral, que mais tarde viria a ser o de escolas semi-integrais, transformou-se em algo bem mais articulado. O projeto tinha como base de

sustentação, inclusive jurídica, as metas que já haviam sido estabelecidas na lei de criação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012a).

Sendo assim, muitas Secretarias de Educação, pelo Brasil adentro, programariam sua adequação às novas exigências estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) na Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). Não à toa, essas mudanças vieram concomitantemente com a implantação do projeto de escolas integrais. No estado de Minas Gerais, que a princípio exportou para os demais estados da federação as técnicas gerenciais de implantação e manutenção do modelo de escola de “referência”, o cronograma obedeceu exatamente aos cinco anos exigidos pela lei, para o cumprimento e adequação nas escolas.

O PNE, na seção 3.3, que versa sobre objetivos e metas para o ensino médio, mais precisamente no item 8 preconiza: “Adaptar, em cinco anos, as escolas existentes, de forma a atender aos padrões mínimos estabelecidos.” (BRASIL, 2001). Em 2006, várias escolas da rede estadual de Minas já se apresentavam com as modificações exigidas, embora muitas ainda não tivessem sido contempladas pelo Projeto Escolas-Referência (PER), que foi o nome do projeto escolhido por lá. Segundo Rezende (2007), apenas 223 escolas do estado de Minas Gerais foram atendidas no prazo estipulado pelo PNE.

É pertinente ressaltar o relato aparentemente desinteressado de um dos idealizadores desse projeto-piloto de escola integral em Pernambuco, ex-aluno do GP, que na época se mostrou bastante preocupado com a decadência material em que sua escola do passado estava imersa. Ao contrário do que ele declarou sobre a preocupação com sua ex-escola, esse modelo escolar já vinha sendo preconizado no PNE, no capítulo 3, que trata do ensino médio e recomenda, entre outras coisas, as condições mínimas de funcionamento de uma escola de ensino médio que se propõe de qualidade.²

² Os pontos que dizem respeito aos padrões mínimos de qualidade estão estabelecidos no capítulo 3, seção 3.3, item 6: “a) espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares; b) instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares; c) espaço para esporte e recreação; d) espaço para a biblioteca; e) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais; f) instalação para laboratórios de ciências; g) informática e equipamento multimídia para o ensino; h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos; i) equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula; j) telefone e reproduzidor de texto.” (BRASIL, 2001).

Podemos afirmar, no caso de nossa pesquisa, que a escolha das duas escolas públicas, para se integrarem ao PEI, fora feita na possibilidade de serem cumpridos os critérios preliminarmente estabelecidos pelo PNE de 2001. Para a pesquisa de campo, como anunciado nos objetivos, uma das escolas foi escolhida por ser considerada de “mais alta” qualidade e a outra, do grupo das que apresentaram a “mais baixa” qualidade, com base nos resultados do Enem em 2013.

O pesquisador era visto como uma pessoa que viria investigar o dia a dia das duas escolas, e, normalmente, trazia mais incômodo que solução. Isso pode ser verificado pelas condições, por vezes precárias, dos variados locais que nos foram oferecidos para a realização das entrevistas. As inserções e, principalmente, a aproximação do pesquisador com o professor só havia mesmo no momento das entrevistas. Ocasão em que o pesquisador pôde perceber cada um deles e as propostas de educação que carregavam independentemente do modelo de escola adotado pelo Estado.

A Escola A, onde se realizaram as entrevistas, representou a de melhores resultados no Enem de 2013; denominamos a outra escola de Escola B por apresentar resultado oposto. As duas correspondiam ao modelo de escola integral. Embora inicialmente o critério de escolha das escolas fosse estabelecido conforme os resultados por elas apresentados no Exame naquele ano, elas acabaram por coincidir, mesmo de maneira antagônica, no aspecto de que eram do mesmo modelo de escola amplamente adotado no estado de Pernambuco desde 2004: o modelo das escolas de tempo integral.

A escolha do campo de pesquisa, que recaiu em duas escolas pertencentes ao PEI, e as respostas apresentadas no momento das entrevistas não poderiam furtar-se à discussão em torno do projeto de escola integral. Foi assim que ocorreu: os professores faziam menção a esse modelo de escola mesmo quando a pergunta não o especificava. A razão é que, além de serem o lócus de trabalho desses profissionais, muitos resultados da pesquisa referenciados nas entrevistas, independentemente das perguntas do entrevistador, mantinham estreita relação com a especificidade do funcionamento desse novo padrão de escola em vigor no estado de Pernambuco.

Uma vez consolidado esse novo modelo de escola em Pernambuco, qual seja, o de escolas integrais ou semi-integrais de ensino, que, por sinal, no fim de 2015 já somavam mais de trezentas escolas no estado de Pernambuco, a gestão

escolar tendeu a ceder a própria autonomia em busca de um modelo que uniformizasse um padrão de escola na rede estadual. A gestão assumiu, a partir de então, o compromisso em “oferecer suporte pedagógico, administrativo e material ao trabalho docente” (LINS, 2011, p. 93).

2.2 A escolha dos sujeitos da pesquisa

Antes do início das entrevistas, fizemos algumas visitas às escolas com a finalidade de observar o local e conhecer as pessoas com quem trabalharíamos durante a coleta de dados.

Em ambas as escolas, as gestões tentaram sugerir alguns professores a serem entrevistados. Entendemos que esse processo de indicação dos sujeitos devia ser um procedimento comum, até por estarem acostumados a receber pesquisas acadêmicas. Porém, preferimos selecionar, *a priori*, o nome dos profissionais que participariam da pesquisa de acordo com a disciplina que eles exerciam naquelas instituições. As escolas foram selecionadas mediante um critério que atendesse às diferentes disciplinas lecionadas nas escolas, proporcionando, assim, uma visão, por vezes, bem diferente desses atores sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Realizamos uma breve análise do projeto que criou as escolas que seriam selecionadas para a pesquisa, o que ajudou a entender que a relação do profissional com a escola não era simplesmente entre o educador e a gestão. Ao contrário, era uma tentativa de estabelecer uma relação já programada e articulada pela Secretaria com a política educacional do Estado e atendia, sobretudo, a um projeto nacional de escola.

As escolas, como anunciado, tinham em comum pertencerem ao PEI criado no estado de Pernambuco. Esse programa perpassara inevitavelmente pela sedimentação de um programa de base nacional comum curricular, que, no estado de Pernambuco, estabeleceu-se com a criação dos antigos “Centros Experimentais”, mais tarde, “Escolas de Referência”, sendo assim o nome adotado em Pernambuco até então.

Esses programas receberam algumas denominações diferentes nos diversos estados do País ao longo de sua instalação. Por exemplo, em Minas Gerais, como anunciado, recebeu a denominação de Projeto Escolas-Referência (PER); em

Pernambuco, Programa de Educação Integral (PEI), porém todos eles mantinham o compromisso de reformar o ensino médio com vista a torná-lo mais eficiente.

Todos os profissionais envolvidos nesta pesquisa fazem parte, de uma maneira ou de outra, do quadro funcional da escola, que tem como característica ser Escola de Tempo Integral no estado. A distribuição ficou assim: dois professores de Matemática, dois de Português, dois de Biologia e dois de Humanas. Na Escola A, os dois professores de Humanas: um de Sociologia e o outro de Geografia. Na Escola B, um de Geografia e o outro de Filosofia, fechando dessa maneira o quadro dos professores de Humanas. Na Escola A, no núcleo de direção, além da gestora, foi entrevistada a educadora de apoio. Na Escola B, esse processo envolveu a gestora e a técnica educacional, representando, desse modo, a gestão daquela unidade escolar. Todas as duas, tanto a técnica quanto a educadora de apoio, respondiam administrativamente pelas respectivas gestoras quando estavam ausentes na escola. Ao todo, foram entrevistados 20 participantes.

A forma de proceder à escolha dos professores justifica-se pelas diferentes respostas que as entrevistas puderam propor, pois, atendendo a diversos campos de saberes, representados pelas diferentes disciplinas, poderíamos, por meio dessas escolhas, ter uma diversidade na perspectiva de enxergar o problema da “qualidade”.

Dos professores selecionados, apenas dois possuíam contrato temporário com o Estado, os demais eram efetivos. Decidimos manter essa situação na expectativa de, por intermédio deles, poder ter uma visão diferente e, por vezes, até mais crítica sobre determinados aspectos relacionados com a qualidade.

Nas duas escolas onde realizamos a pesquisa, fomos recebidos inicialmente pela diretora de apoio, depois fomos apresentados ao corpo docente da escola. Elaborou-se um termo de compromisso (APÊNDICE C), no qual o pesquisador comprometeu-se em não revelar nomes em nenhuma hipótese. Isso vale tanto para as escolas como para o corpo profissional que trabalha nelas. Por isso, qualquer menção a bairro ou proximidade que pudesse levar à sua identificação foi suprimida do *corpus* desta pesquisa. Eventualmente, pode surgir algo na fala de algum professor, mas longe ainda de identificar a escola onde trabalha.

2.3 O processo de técnicas e análise

A pesquisa teve como objetivo analisar o significado do tema que envolve a qualidade nessas escolas. Para tal, foi importante conhecer os métodos e as técnicas de ensino nelas utilizados, os quais, naturalmente, são sinalizados como indícios que simbolizam o compromisso dessas escolas com a educação. Diante das informações sobre essas escolas, é possível torná-las referência em estabelecimentos de ensino que tenham identidade com o tema da qualidade.

O modelo pelo qual nos propusemos a buscar as causas do problema da pesquisa identifica-se com o da “causalidade múltipla e simultânea” (MULLER; SUREL, 2002, p. 54), isto é, um conceito polissêmico e múltiplo da qualidade, tendo em sua essência vários elementos que se superpõem para que ela possa ser revelada. É a superposição ou a conjunção desses movimentos que, atuando simultaneamente, produzem o fenômeno e o definem como um problema de pesquisa – “a percepção de um problema está ligada essencialmente à busca, pelos atores, das causas possíveis da situação, vivida como problemática” (MULLER; SUREL, 2002, p. 53).

É possível entender que alguns fatores influenciam mais do que outros na formação do conceito “qualidade na educação”. As escolas que mantêm um padrão considerado como de alta qualidade não necessariamente devem atribuir essa adjetivação meramente à sua infraestrutura ou a comportamentos de gestão. Alinhados a isso e exercendo uma forte influência no conceito, vão estar os quesitos da herança cultural que esses jovens, porventura, trazem da família consigo para a instituição de ensino. A tarefa será descobrir em que medida eles estarão presentes. Além desses quesitos, poderá haver outros, por exemplo, fatores psicológicos, que, apesar de não poderem ser mensurados, pertencem à relação subjetiva e também deveriam vir trabalhados desde o ambiente familiar.

É importante registrar outras variáveis que pesam nesse conceito de qualidade na educação, entre elas: limpeza e asseio do espaço público, as condições de trabalho dos docentes, o salário pago a esses profissionais e até a dimensão emocional produzida para facilitar a aprendizagem. O envolvimento da família nessa discussão, principalmente quanto à variável condição sociocultural a que essas famílias pertencem, há de ser destacado, pois associa uma série de

limites impostos pela cultura. Faremos uma discussão mais acirrada nos capítulos teóricos.

O método utilizado na pesquisa foi a análise de conteúdo. Caracterizou-se por inferências, significadas por meio do conteúdo das mensagens, um dos polos na análise. As mensagens foram extraídas durante o procedimento de coleta de dados. Bardin (1977, p. 42) define assim o método de análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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 (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nossa opção pelo método justifica-se pela complexidade do tema e objeto de pesquisa, qual seja, a “qualidade na educação”. Pela atualidade do assunto, sobretudo pela fluidez que o tema requer, entendemos que a análise de conteúdo pode dar significados diversos e, em um primeiro momento, estarão ocultos nas mensagens recebidas pelo pesquisador.

Na análise dos dados, obtidos nas entrevistas, tentamos inferir, por meio desses diálogos, alguns aspectos que consideramos importantes. Bardin (1977, p. 38) explica o uso da inferência ao afirmar que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

As inferências, ou deduções lógicas, segundo Bardin (1977), compõem uma fase intermediária entre a descrição das características do texto e a interpretação. A interpretação corresponde à última fase, responsável pela significação dessas características. Ainda segundo essa autora, as inferências são importantes, pois ajudam a desvendar dois tipos de problemas: “O que *conduziu* a um determinado enunciado? [...] quais as *consequências* que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (BARDIN, 1977, p. 39, grifos nossos), isto é, trabalham com causas e efeitos, que normalmente estão ocultos no discurso.

Essas interpretações podem ser de qualquer natureza. Neste estudo são essencialmente relacionadas com a política educacional. Por meio delas, naturalmente nos filiamos a algum campo teórico, com a finalidade de explicar o que o emissor quis significar em seu discurso. Mediante uma leitura inicial nos dados, os

objetivos do método são basicamente “a ultrapassagem da incerteza” “e o enriquecimento da leitura” (BARDIN, 1977, p. 29). Conquistamos esses objetivos por meio de uma leitura mais atenta, ganhando novas amplitudes, que poderá ser apropriada por outras pessoas sem perder seu sentido de pertinência. Ainda segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo cumpre duas funções: a de levantar questões (heurística) e a de confirmar ou infirmar provas.

Diante das verbalizações dos entrevistados, verificamos que, durante a análise de conteúdo, um dos procedimentos prevaleceu: o método comparativo, que consiste em investigar as “coisas” ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças (FACHIN, 2001). Sobre o assunto, o autor acrescenta:

Este método é de grande valia e sua aplicação se presta nas diversas áreas das ciências, principalmente nas ciências sociais. Esta utilização deve-se pela possibilidade que o estudo oferece de trabalhar com grandes grupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico. (FACHIN, 2001, p. 37).

Entende-se que a inferência é um procedimento subjetivo, requer o domínio da teoria associada ao discurso dos atores. Por meio de suas falas, portanto, pudemos fazer várias “leituras” que, assim, conduziram a uma densa interpretação do que realmente fora tratado por eles. Muitas variáveis estão presentes nesta análise ou interpretação, de várias ordens, psicológicas, sociológicas, culturais, etc., porém, mais importante que o texto é caracterizar as próprias condições de produção (BARDIN, 1977).

À medida que as respostas iam sendo fornecidas pelos entrevistados, eram inicialmente agrupadas segundo determinadas correntes de pensamento do campo educacional. Analisamos os dados à luz do referencial teórico e das categorias.

Pelo objeto de estudo que seria tratado, qualidade na educação, tivemos o cuidado em não ferir certos princípios éticos, consequentemente não macular o nome da instituição. A princípio, definimos o anonimato como necessário à pesquisa, uma vez que trataríamos de qualidade nas escolas selecionadas, tomando como indicativo inicial a posição no *ranking* de cada uma. Mesmo que essa referência sirva apenas para revelar um dos pilares que sustentam o conceito de qualidade – o formal –, consideramos justo não identificar as escolas. Procedendo dessa forma, estamos protegendo principalmente a escola referenciada com o baixo índice que

recebeu no Enem de 2013. Evitamos, assim, julgar os profissionais que nela trabalham e desempenham, por vezes, as funções diárias acima de seus limites.

Não houve a preocupação com o anonimato quando foi tratado o projeto piloto responsável pela primeira escola desse modelo no Estado, o Ginásio Pernambucano, que também serviu de parâmetro para esta pesquisa. O motivo é que o GP é amplamente pesquisado em teses e dissertações que tratam sobre temas educacionais no estado de Pernambuco.

No capítulo 3, conceituaremos os diversos tipos que o aspecto da qualidade assume no campo educacional.

3 BREVE REVISÃO SOBRE O TEMA DA QUALIDADE

Neste capítulo tratamos das abordagens que o tema qualidade propõe para o campo da educação. A análise tem como marco inicial o processo de globalização, entendendo esse movimento como se fosse uma tomada mundial para execução de um projeto neoliberal, cuja característica principal foi a de derrubar fronteiras e, com isso, descaracterizar os processos econômicos e sociais que traziam importância à proteção da indústria nacional e aos contextos locais (IANNI, 2001; ENGUITA, 1996; HARVEY 2014).

“Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.” (ANDERSON, 1995, p. 1). Esse é o entendimento que Anderson deu ao neoliberalismo como projeto de reforma do Estado por um lado, mas também como projeto de dominação global.

Robertson (2012) demonstra como o projeto neoliberal articula-se globalmente a partir dos anos 1980:

Em todo o caso, dos anos 1980 em diante, as ideias da Escola de Chicago, regida pelos economistas Friedrich von Hayek e Milton Friedman, vieram a dominar. Apropriadas pelas administrações de Thatcher e de Reagan, no Reino Unido e nos Estados Unidos, respectivamente [...]. À medida que projetos se desenrolavam nos anos 1980, um conjunto de ideias despontou: o desfazer das políticas protecionistas do Estado para viabilizar uma movimentação financeira mais livre, da mesma forma que para o comércio e o trabalho dentro das fronteiras nacionais (ação conhecida como ‘desregulação’); a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado enquanto gerasse eficiência; a privatização de uma série de atividades antes estatais; uma redefinição da atividade estatal (envolvendo um processo duplo de descentralização e recentralização). (ROBERTSON, 2012, p. 286).

Esses processos ou essas ideias a que o autor se refere tornaram-se uma característica dos anos 1980 em diante: as políticas, nos Estados Nacionais, sofreram uma desregulação em relação ao seu poder central e buscaram regular-se na direção do mercado (BARROSO, 2005). Na educação, não foi diferente; as técnicas que surgiram nesse setor, a partir desse período, seguiram a mesma dinâmica, inclusive colaborando para o surgimento do Estado gerencial, competidor.

O projeto neoliberal representa a estratégia de substituição implacável e reformista dos serviços públicos antes oferecidos pelo Estado, transferindo-os para a

iniciativa privada e para o mercado. Isso vem ocorrendo por meio dos elementos desregulamentação, privatização, competitividade, entre outros (ROBERTSON, 2012). As parcerias do Estado com a iniciativa privada são encontradas comumente nesse modelo econômico. O neoliberalismo defende a ideia de que as mercadorias, assim como as pessoas, sejam parte de um projeto econômico-social universal, de cunho internacional, rompendo as fronteiras do Estado-Nação.

Tratando-se de política educacional, a globalização redefine de forma coordenada a educação pública e a submete aos ditames mercadológicos, com suas políticas de reforma. A qualidade assumida com esse processo de globalização acompanha o discurso da competição de mercado. Azevedo (1994, p. 8-9) refere-se dessa forma ao fenômeno:

Uma das repercussões desse novo padrão de sociabilidade tem se manifestado no comportamento gerencial de empresas brasileiras. Dentre outros indicadores, isto pode ser identificado na adoção do paradigma da qualidade total (*total quality control* – TQC) nos seus processos produtivos, a exemplo do que tem ocorrido em outras nações. [...] a adesão aos programas de qualidade total tem sido considerada o caminho ou recurso para que a produção nacional adquira a competitividade necessária aos padrões de trocas colocados pelo processo de globalização dos mercados. No bojo destas redefinições é que tem se situado o enfoque da nossa problemática educacional, em articulação aos supostos requerimentos dos processos produtivos.

Assumindo o que afirma Azevedo (1994, p. 9), é importante dizer que é “no bojo destas redefinições” que se situa o problema de nossa pesquisa, de forma a explorar e analisar como a qualidade se expressa mediante aqueles que estão nas escolas, porém sem deixar de articular, do ponto de vista analítico, com as demais dimensões da sociedade local, nacional e global.

Azevedo (1994) também esclarece as articulações estabelecidas entre um modelo econômico baseado nas normas de funcionamento do capital e a política educacional, implementados no Brasil, concomitantemente e de forma coordenada, desde os anos 1970, mas ganharam ênfase neoliberal, de forma mais intensa e orgânica, nos anos 1990 no governo Fernando Henrique Cardoso (GOMES 2016; PERONI; SILVA, 2013; SILVA JÚNIOR, 2003).

Diversas técnicas de produção foram incorporadas à realidade brasileira ao longo do século XX, em épocas, contextos históricos e políticos diferentes, tais como

o taylorismo e o fordismo, e o modo de produção flexível, baseado no toyotismo (GRAMSCI, 2001; OHNO, 1997; TAYLOR, 1990).

Sobre esse aspecto, Singer (1996, p. 6) afirma que a visão produtivista “concebe a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho”. Na contraposição, Singer classifica a educação civil democrática como “a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia” (SINGER, 1996, p. 5). É claro que não se pode ser ingênuo em pensar que essa visão é necessariamente contrária à visão produtivista da educação embora se diferencie consideravelmente como processo formativo e escolar.

Segundo Oliveira (2009), uma das consequências principais do processo de globalização, no que se refere à educação, foi sua transformação em mercadoria, ou seja, objeto de comercialização, sem falar da tecnologia importada para o setor e na forma semelhante em que as reformas educacionais foram aplicadas, apesar de pertencerem a diversas situações.

No fim desse período, como produto da reforma do Estado Nacional dos anos 1990, o estado caracterizou-se pelo forte vínculo com o setor produtivo, e mostrava ainda claros sinais de articulação com o Total Quality Control (TQC), como mostra o reposicionamento técnico e conceitual da força de trabalho naquele período. Contudo, a simples adesão a esse modelo liberal, na direção do mercado, não resolveu com “qualidade” as demandas sociais do cidadão, permitindo a substituição da administração pública burocrática por um modelo gerencial (PEREIRA, 1997).

Pelos estudos de Pereira (1997), o gerencialismo foi uma tecnologia que surgiu em meados dos anos 1990, em resposta ao que “os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo” (PEREIRA, 1997, p. 7). O gerencialismo foi, então, uma tentativa de solução a essa ineficiência da oferta dos serviços públicos, sobretudo os sociais, e carrega em si o projeto de uma sociedade competitiva. As metas e as avaliações, nos diversos setores das políticas públicas ou sociais, expressam de forma inquestionável esse fenômeno da competição.

O Estado assume, segundo esse princípio, o caráter competitivo, e a política educacional segue uma diagramação que, sobretudo, visa a alcançar e apoiar o

processo de acumulação do capital, a garantia da ordem e dos controles sociais e, finalmente, a legitimação do sistema (AFONSO, 2003, p. 43).

Pôde-se, a partir de então, elaborar um significado para contrapor-se a esse modelo e representar, em outra perspectiva, o conceito de qualidade. Na educação, esse novo conceito teria de simbolizar uma demanda bem maior nos serviços públicos, e, sobretudo, que dispusesse os novos caminhos que a política educacional fosse trilhar. Teria de ser um discurso distinto daquele que significou o termo “qualidade” no início da industrialização, quando ele estava atrelado ao “chão da fábrica”. No Brasil, no campo da educação, com a assunção do gerencialismo, esse discurso em favor da qualidade vincula-se à inclusão social; isto é, a qualidade, para ser adjetivada como tal, terá de, a partir de então, como condição primeira, ser um atributo aplicável a todos. Esse discurso transforma-se com intensidade, especialmente por pressão da demanda que surgiu no fim do século XX e das entidades sindicais. Logo depois, essa proposta faria parte da carta-programa do Partido dos Trabalhadores, anunciada pelo seu então candidato à Presidência da República e intitulada *Uma escola do tamanho do Brasil* (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002).

Em meados de 1990, no campo da educação, o tema qualidade combinou com quantidade, ou melhor, a qualidade foi transmutada em atributo social. Ou a educação passa a ser um direito para todos ou não tem sentido falar em qualidade; essa é a síntese de como a questão era então posta. É como se ressignificássemos o sentido da epistemologia da palavra em busca, primeiramente, de justiça social, para, só depois, focar o tema. Na defesa desse posicionamento, o argumento utilizado é que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 2015, p. 176). Adiante, trataremos sobre a terminologia “qualidade social”.

Paralelamente, no bojo da temática sobre a qualidade, vem a discussão da avaliação. Esta se tornará um instrumento de controle que se fundará em favor de um determinado discurso da qualidade. Em contrapartida a esse “controle”, Freitas (2007), no comentário acerca da avaliação institucional, diz que a avaliação escolar precisa ser encarada como um conjunto de fatores que leva ao aprendizado: relação familiar, socioeconômica, moradia, ambiente sociocultural, entre outros, principalmente quando a avaliação é direcionada à educação, que tem reflexo como produto no seu criador, o homem. Conforme Paro (1998, p. 3):

os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo.

O autor mostra a necessidade de se avaliar o processo pedagógico significando muito mais do que um produto, que, por vezes, é representado por uma simples avaliação de resultado. Paro (1998) também ensina que a preparação para o trabalho, como elemento mediador para o bem viver, deverá ser feita e, para isso, os mecanismos de avaliação terão de ser traçados; e o que mais importa saber não é a mensuração, e sim que tipo de educando vai sair preparado como resultado final nesse processo.

Partindo dessa dualidade em que o debate está inserido, Demo (1994) estabelece importantes referenciais acerca do conceito do tema qualidade:

de um lado, educadores especulam desvairadamente sobre qualidade, até o extremo de confundi-la com mera ideologia, recaindo na velha armadilha da moral & cívica (educação como técnica de fazer a cabeça dos outros) [...]. De outro lado, prevalece a redução da qualidade a quantidades, defeito comum entre os gestores do sistema, que se bastam com taxas altas de matrícula sem atentar que a maioria é expulsa no fluxo. (DEMO, 1994, p. 75).

A preocupação última desse autor é com o distanciamento da discussão em referência à temática da qualidade, compensando certas correntes de abordagem que tratam os números como se fossem a realidade em si, e não a expressão dela. Por outro lado, a abordagem qualitativa permite, mesmo quando se trabalha com dados quantitativos, traduzir com profundidade a realidade das dificuldades e das condições a que estão expostos os alunos no Sistema Público de Ensino.

Porém, para esta discussão, faz-se necessário estabelecer metodologicamente, como ponto de partida, uma abordagem sobre o que representa qualidade formal (conteúdo) e qualidade política (cidadã). A primeira atrela-se à construção do conhecimento, refere-se, pois, aos meios, às técnicas. Já a qualidade política, liga-se à participação, e então se destinaria aos fins, ao campo da ética (DEMO, 1994, p. 14):

Não podemos segregar as duas, até porque não são duas coisas, mas faces do mesmo todo. Conhecimento sem qualidade política resvala para a implantação da agressão e do privilégio, pois perde a noção de ética e serve a qualquer ideologia. Ideologia sem

conhecimento apenas inculca a ignorância e dela vive, confundindo competência com fidelidade.

A divisão metodológica que Demo impõe ao termo “qualidade” apenas serve como base para estudo. A educação, então, no seu conceito, deve ter essas duas “faces” que o termo qualidade propõe.

Educação, portanto, é um conceito bem mais amplo do que conhecimento, pois este último, normalmente, vem impregnado de um significado formal, ignorando, por exemplo, o conceito de cidadania. Segundo esse autor, é condição preeminente de uma educação completa a formação do sujeito histórico, crítico e criativo. A educação, nesse sentido, é instrumento de mediação entre teoria (conhecimento formal) e prática (participação política, cidadania), e só daí poderá surgir o homem educado com vista à inovação da realidade (DEMO, 1994).

Conhecer para interagir e mudar é o lema do homem educado. Segundo Demo (1994), saber pensar é tão preeminente quanto fazer funcionar. Qualidade, nesse contexto, não se resume a acontecer, e sim a fazer acontecer, participar como sujeito do seu conhecimento. Dessa maneira, a educação encaixa-se muito bem no conceito da qualidade, sobretudo porque trabalha com agrupamentos humanos que necessitam de construção histórica (DEMO, 1994).

Estabelecidos esses parâmetros, no primeiro instante, encontraremos educadores que defendem a qualificação dos mais diversos setores envolvidos com a educação como uma das prerrogativas para se conhecer um ensino público de qualidade. Em defesa das escolas eficazes, embora possa parecer um dos princípios do programa de qualidade total aplicável às escolas, Snyders as diferenciam do individualismo praticado pelo mercado:

A escola progressiva pode gerar formas de sucesso escolar, um desejo de progredir no que se refere a si mesmo e, portanto, em relação aos outros que não se confunde, de forma alguma, com os sonhos pequeno-burgueses de ascensão individual a todo o custo. (SNYDERS, 1976, p. 372, tradução nossa).³

Guiomar Mello (2005), em sua obra *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do Terceiro Milênio*, aborda o tema conclamando diversos setores: os

³ No original: “L’école progressiste peut susciter des formes de réussite scolaire, un désir de progresser par rapport à soi-même et donc par rapport aux autres qui ne se confondent nullement avec le rêves petits-bourgeois d’ascension individuelle a tout prix.”

governamentais envolvidos nas políticas educacionais, agentes políticos e estabelecimentos de ensino. Também elege técnicas que devem ser utilizadas em sala de aula. Dentre os dez pontos considerados, por essa autora, importantes para a escola do Terceiro Milênio, que ela chama de dez opções políticas, destaca-se a utilização dos meios de comunicação como um caminho para envolver as comunidades e famílias no processo educacional. Ela afirma ser possível “qualificar a demanda” por meio desses instrumentos (MELLO, 2005, p. 111).

Por outro lado, estarão os educadores que defendem a inclusão social como premissa maior para debater e compreender o tema qualidade na educação pública (CUNHA, 2007; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007). Nesse caso, o termo qualidade recebe outras denominações, resultantes do processo de expansão e democratização da educação pública no Brasil. Alguns autores defendem a necessidade de olhar a qualidade por nova perspectiva, e passam a denominá-la de “nova qualidade” (CUNHA, 2007, p. 809). Outros ressaltam a importância de discuti-la, vinculando-a ao direito constitucional, que garante a obrigatoriedade na prestação da oferta de ensino:

Se, de um lado, é processo de amplo sentido democratizador, por meio do qual parcelas da população historicamente alijadas progridam no interior do sistema de ensino, por outro, faz com que os processos de diferenciação social e de exclusão mudem de qualidade e de lugar. Emerge daí a crescente importância do debate acerca da qualidade do ensino como componente do direito a educação. (OLIVEIRA, 2007, p. 661).

Esses autores baseiam-se nos conceitos de inclusão e justiça social, e definem qualidade associada a esses aspectos. Este será um dos embates a ser abordado em nossa pesquisa, pois entender qualidade com a premissa da quantidade, provocada pelo aumento da frequência ao SPE, demanda muito estudo e nem sempre conduzirá às respostas experimentadas por nosso problema de pesquisa, que trata da investigação e das variações que a qualidade assume, tanto na prática quanto no discurso.

Os autores Arelaro (1988), Cunha (2007), Oliveira (2007, 2009) e outros visualizam um novo espaço para a discussão do tema. Reafirmam a dificuldade em tratar a relação que envolve a inserção dos novos alunos no SPE, em particular do ensino básico, com a temática da qualidade; porém, referem-se à exclusão desses

novos alunos, de outra forma, com outro viés. Afirmam que a exclusão pode não estar mais presente por conta do processo seletivo ou outra forma no acesso à educação, mas ressaltam que ela ocorre na própria escola, ora pela postura adotada pela gestão escolar, de distanciamento dos novos alunos, ora pela seletividade atribuída pelos próprios alunos que frequentam o parque na escola.

Nesse sentido, afirma Oliveira (2007, p. 680) que “o *locus* da exclusão não é mais o mesmo”. Ele mudou de lugar, mas permanece latente, mesmo em sistemas que não adotem a repetência como sinônimo de exclusão. É como se “passássemos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

Esse mesmo princípio da “não repetência”, que simboliza um dos pilares da inclusão escolar, leva também, segundo esses autores, a criar situações de desconforto que conduzem a maus resultados para a aprendizagem, porque os alunos percebem que não serão sancionados pelos exames, que, nesse caso, é uma clara referência às avaliações internas. Os governos comemoram e anunciam a “permanência” como uma política educacional inclusiva, mesmo sabendo que a não reprovação tende a ocultar uma fase no aprendizado técnico, o que adiante poderá ser cobrado no mercado de trabalho. No sentido contrário, Bourdieu (2015) afirma tratar-se de uma “exclusão adiada”. Alguns autores fazem uma defesa em prol dos mecanismos de não reprovação ou da não repetência, justificando-os como direito à educação e à oportunidade para a concessão de novas vagas:

Uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal ‘regularização’ do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino. Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo ‘qualidade’ adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. (OLIVEIRA, 2007, p. 680).

Oliveira (2007) segue em seu texto realçando a existência de autores nacionais, ainda no começo do século XX, que sugeriam em trabalhos o fim da reprovação como uma das maneiras de criar vagas.

Em política educacional, a principal razão da não adoção de práticas avaliativas que reprovem o alunado está na liberação de vagas para novos contingentes de alunos. A não repetência também se tornou uma característica dos

ciclos de aprendizagem, implantados nas diversas redes ou sistemas de ensino no Brasil (ARROYO, 1999).

Ainda se tratando de permanência escolar e do processo de escolaridade como fenômeno social, Ana Maria Cavaliere (2007) nos explica que Bourdieu introduz o conceito de capital cultural e justifica o tempo como aliado do sistema, argumentando que “a ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a **exclusão pelo interior**” (CAVALIERE, 2007, p. 1021, grifo nosso). A partir daí ele estabelece algumas funções conservadoras da escola, por ironia, pertencentes à escola “libertadora”, e o faz pensar que, a partir de então, tem como principal objetivo o de adiar a exclusão, que ele passa a denominar de branda (BOURDIEU, 2015).

O argumento é que a exclusão apenas mudou de lugar e de foco, pois essa nova demanda vem com uma “nova qualidade”, diferente daquela qualidade que vinha sendo ministrada pelo SPE ao longo dos anos, e isso vai acarretar sérios problemas de adaptação na escola do fim do século XX e do início do século XXI. Pressupõe-se que os estudantes agora ocupantes de vagas nessas escolas se sentirão estranhos ao meio, pois haverá conflito entre o que eles trazem e o conteúdo oferecido e ministrado nessas escolas.

No caso do estado de Pernambuco, pode-se pressupor que, em geral, tal conflito seria gerado pelo capital cultural de famílias, consideradas hegemônicas, que, embora possam até não mais frequentar a rede pública estadual de ensino, administram o currículo das escolas de ensino médio da rede estadual, utilizando-se direta ou indiretamente dos seus resultados. O processo de mutação, do que vem sendo ensinado para o que deveria ser, demora. Esse controle que vem sendo mantido não se modificará sem embate, e a tendência é a de gerar tensões, que, sobretudo, necessitarão de novas políticas educativas. Além do que, no fim, com esse modelo que leva ao insucesso a maioria dos que lá dedicaram anos preciosos de sua formação, a escola se isentará da culpa, alegando que a permanência fora garantida durante todo esse processo – e coube ao aluno aproveitá-la ou não (BOURDIEU, 2015).

É a esse tipo de discurso, praticado pela escola libertadora, que Bourdieu (2015) faz uma ferrenha crítica, denominando-o de “blefe permanente”. Ele considera que a escola pública apenas adia a “hora da verdade”, que é, por exemplo, quando o aluno deparará com o mercado de trabalho. Também avalia que

a conversão do capital cultural em capital escolar é uma missão difícil da escola, e admite o mal-estar crônico da população que frequenta o espaço público escolar no contexto de sistema de massas. Por fim, considera o papel da escolaridade limitado a ela mesma, isto é, “cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU, 2015, p. 247).

A partir de agora, enunciaremos os principais conceitos discutidos no campo educacional em relação à temática da qualidade.

3.1 A “qualidade total”

A teoria da “Escola de Qualidade Total” é regida por princípios transferidos da empresa para as escolas por meio de um rol de critérios considerados por elas como essenciais para a obtenção da tão almejada qualidade. O Método de 14 Pontos, como ficaram conhecidos os “pontos” de Deming, é uma referência ao TQC, que fundou os critérios aplicados em “algumas instituições educativas norte-americanas” (GENTILI, 2015, p. 143). Entre as máximas que tomam para si a fim de justificar a aplicação da teoria, destaca-se a que considera a escola como um lugar de produção de conhecimento, e não de atividades psicossociais. Em Pernambuco, esses critérios também tiveram sua aplicabilidade quando da reforma do GP. As empresas responsáveis pela revitalização do prédio, mesmo sem obter isenção fiscal pelo serviço, tiveram suas compensações. Uma delas foi a operacionalização da gestão escolar, que abandonou o tradicional estilo de escola propedêutica e humanista para se ater ao novo modelo de gestão que se fundava nos pontos de Deming. Uma das ideias era formar futuras mãos de obra além de obter um mercado de consumo estável e adepto ao capital.

Baseados na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), os parceiros na reforma do GP criaram a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – Tese (MAGALHÃES, 2008), de onde surgiram as orientações para o modelo educacional que teria o GP como projeto piloto, que enfrentava problemas de instalação em sua infraestrutura. O propósito seria ampliar o projeto para as demais escolas da rede mediante contratos de gestão, como de fato ocorreu. O estado de Pernambuco, no fim de 2015, contava com trezentas dessas escolas espalhadas por diversos municípios, e no Grande Recife, quase todas foram transmutadas em Escolas de Referência. O que foi realmente abandonado fora o projeto de parceria que deu

início à série de escolas. Para entender melhor o cerne dessa questão, ver Leite (2009).

Ainda segundo a teoria da qualidade total, existem algumas barreiras na própria proposta de escola, que precisariam ser revistas para que seja facilitada a aplicação do método de Deming. Esses pontos nodais são basicamente centrados em pessoas que participam do processo educacional, seja na escola, seja fora. Seriam impeditivos: a centralização administrativa, caracterizada na figura do diretor; o isolamento pedagógico, fundado na figura do professor; finalmente, a influência de grupos informais, em uma clara alusão aos sindicatos da categoria, que, segundo esse método, se torna indesejável para a atuação da escola, haja vista que trazem a discussão que leva à resistência dos trabalhadores em educação (GENTILI, 2015). É interessante perceber que, operacionalmente, o método defende o isolamento das partes que compõem a organização escolar, até para proporcionar uma produção maior, mas, posteriormente, admite que seja necessário rever esse isolamento e centrar no nono item do Método Deming aplicado à educação – “eliminação de barreiras” –, para que a escola volte a funcionar normalmente desempenhando seu papel (GENTILI, 2015, p. 146).

É nesta perspectiva que a atual pesquisa realiza-se: um conflito entre as velhas formas de ensino e a promessa do novo. Como o critério de escolha das escolas investigadas baseou-se em *performance* de conteúdo, existirá uma tendência, pelo menos *a priori*, de o aspecto formal da qualidade ser mais debatido que outras questões. Porém, o pesquisador tomou o cuidado em analisar outros fatores que, porventura, pudessem ser evidenciados pelos profissionais. A primeira impressão que a pesquisa nos trouxe foi que o rendimento escolar passa, antes de tudo, por questões elementares de organização, e a segunda, o ensino tradicional, por mais surpreendente que seja, ainda se constitui em um objeto de aspiração para muitos.

3.2 O sentido do termo “qualidade social”: um contraponto

Nas definições que buscam conceituar o tema qualidade, surgem terminologias que quase sempre não fazem parte do vocabulário, ao menos do cotidiano das escolas pesquisadas. Uma delas é, sem dúvida, a qualidade social. É importante registrar que nenhum professor citou o tema dentre as vinte entrevistas

realizadas no campo pelo pesquisador, assim como não houve citação direta à qualidade total.

Alguns sujeitos da pesquisa trataram do assunto com relativa desenvoltura e autoridade escolar. É o caso do relato de uma professora da Escola A, que assim se expressou sobre a qualidade:

Eu creio que há qualidade quando você consegue levar o indivíduo a superar, na atual conjuntura em que ele se encontra, a elevar-se de patamar em uma totalidade. A questão de cidadania mesmo, ele ter consciência da sua cidadania. Levá-lo a uma reflexão crítica, justa, dos atos que lhe são pregados, dos atos que ele comete, dos direitos que ele tem. (Professora EAP 2).

A professora direciona o conceito para o campo da ética e da cidadania, mas não deixou de apontar a necessidade da autossuperação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Parece que, na fala acima, a reflexão crítica indica a autorregulação do sujeito como um critério importante da qualidade. Por outro lado, a fala da professora tem um realce maior na qualidade política que na qualidade formal.

Outro sujeito da pesquisa percebeu assim o tema:

Fico preocupado quando as pessoas entendem esse conteúdo como quantidade, é a leitura que eu tenho visto aí. [...]. Esse 'saber' precisa ter esse significado para o aluno, esse sentido, de saber aplicá-lo e saber usá-lo. Isso, para mim, é qualidade. (Professor EBH 2).

Embora tente combinar a qualidade formal com a prática, nas palavras desse professor, observa-se claramente uma ênfase na qualidade política, a que tornará os estudantes sujeitos de sua história. Não é só a reprodução do saber que conta; vai interessar, principalmente, como esse saber será significado e utilizado pelo estudante. Mesmo que o tema ainda provoque confusão entre os profissionais de ensino, na opinião desse professor, no campo da educação, só terá sentido falar no conceito de qualidade, se forem aplicados os conteúdos formais oferecidos na escola.

É relevante mencionar um trecho da entrevista do então secretário de Educação do Rio Grande do Sul, em 2011, sobre a questão da qualidade:

Nós temos um objetivo que é a educação de qualidade social, uma educação que tenha qualidade e dialogue com a cidadania, com a formação de um sujeito com consciência social, identidade aos conceitos da democracia e com competência técnica, para se colocar no mercado de trabalho e buscar a sua sobrevivência. (AZEVEDO, 2011).

Nesse depoimento nota-se que é um desafio discernir o tema da qualidade social como categoria de pesquisa. O próprio educador não o classifica assim, ao contrário, ele se utiliza, mesmo de forma inconsciente, do termo original “qualidade” para sustentar a definição de “qualidade social”. A “qualidade”, da maneira que está posta em seu discurso, pode ser entendida como a “formal”, e a “qualidade social”, como a associação entre a qualidade formal e outros princípios formadores de uma escola cidadã, incluindo os valores da qualidade total. Um conceito mais que complexo, que vem sendo amplamente utilizado pelos sindicatos da categoria e Organizações não Governamentais (ONG) ligadas à educação.

A história da educação nos transporta a uma época muito remota no País, que nos faz reportar ao que se conhece na literatura como “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 2001; PAIVA, 1987). Naquela fase da educação brasileira que corresponde ao período após a 1.^a Guerra Mundial, o foco na educação de massas fundamentava-se na busca da superação do analfabetismo, que classificava o Brasil como um dos países mais incultos segundo estatística mundial. O “entusiasmo pela educação” foi um movimento caracterizado “por preocupações eminentemente quantitativas” (PAIVA, 1987, p. 27). Além da tarefa de erradicar o que os humanistas denominavam de “cancro”, em uma alusão ao analfabetismo, fazia-se presente atender às necessidades de absorção de mão de obra pelo setor industrial, muito embora o contingente de estudantes possa ser considerado bem menor do que foi necessário a partir de 1930.

Além disso, o “entusiasmo pela educação” foi um movimento, acima de tudo, nacionalista – afinal, vínhamos de uma guerra de proporção mundial, que normalmente é o período mais indicado para o apelo em torno de um movimento nacional. Ele nasce da preocupação com a “desnacionalização da infância”, tendo em vista ser grande, nesse período, a presença de escolas para imigrantes em solo brasileiro, sobretudo as germânicas, e se desenlaça para uma fase da política na qual “não ter preocupações quantitativas imediatas era ser antinacional” (PAIVA, 1987, p. 29).

Não obstante, a qualidade social tem outras preocupações que não se resumem à quantidade. Esse movimento que prega a qualidade no aspecto social defende, além da questão do direito à educação, a qualidade para todos, mesmo sem ter muita clareza de como seria operacionalizar essa reivindicação. Afasta-se do “entusiasmo pela educação” em vista da supervalorização que este atribui à educação, considerando-a a solução dos problemas nacionais; no entanto, essas “escolas” identificam-se com a perspectiva externa da educação, que considera e centraliza toda a discussão em torno da educação praticamente na esfera do político-social.

Já o movimento que sucede o “entusiasmo pela educação”, qual seja, o “otimismo pedagógico”, caracteriza-se pela perspectiva interna da educação ressaltando, sobretudo, seu lado técnico. Nessa perspectiva, a discussão política é dissociada do espaço escolar. Para o “otimismo pedagógico”, que faz surgir os primeiros profissionais da educação no País, o que vai interessar é o lado meramente pedagógico da educação. Vanilda Paiva define a principal característica desse movimento:

A desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão sobre o social, traço que até a década dos 60 dominou de forma quase absoluta os nossos meios pedagógicos, e que ainda hoje pode ser encontrada nos meios educacionais brasileiros. (PAIVA, 1987, p. 31).

De fato, a desvinculação a que a autora se refere permanecerá mesmo após o regime autoritário de exceção em 1964, apesar de toda a ascensão da “escola libertadora”. Denominou-se de tecnicismo, conservando o mesmo princípio de separação, entre o que ocorre na perspectiva interna da escola, com os fatos sociais que ocorrem no País. O tecnicismo chegou quase a ser a única opção praticada no campo educacional nessa época, estendendo-se até o fim do regime militar (1985). Voltando ao texto da autora em questão, ainda menciona uma fase intermediária, entre as perspectivas externa e interna da educação, no período pós-1920, ao qual ela se refere como a fase do “realismo em educação”.

Retomando agora como referência as duas últimas décadas do século XX, o tema qualidade social vem sendo tratado como oposição ao que determinados autores denominam de “mercoescola”, um conceito ligado à escola competitiva, direcionado à ideologia de mercado. Azevedo (2007a) afirma que a escola

tradicional, humanista, toma rumos diversos, “metamorfoseando-se” em mercoescola e escola cidadã. A qualidade social vai identificar-se exatamente com a escola cidadã, uma escola aberta em associação basicamente com os conceitos de cidadania. “Sua tarefa é tanto superar a escola tradicional como fazer o contraponto à *mercoescola*.” (AZEVEDO, 2007b, p. 17, grifo do autor).

Porém, a reconversão da escola republicana em escola cidadã também, ao que parece, não é uma tarefa fácil. Amparados por pesquisadores como Bourdieu, podíamos afirmar que só a quebra no modo de produção da economia capitalista tornaria possível essa reconversão na forma idealizada; de outra maneira, em condições normais, o conceito de mercado deverá estar presente na discussão do problema.

Embora os conceitos de uma escola cidadã que caracterizam o debate contemporâneo dos que fazem a escola de ensino médio, gestores, professores, coordenadores e alunos, após a virada para o século XXI, pareçam estar presentes na bagagem cultural da nova demanda que frequenta o SPE – e mesmo que esse capital cultural seja bem diferente do que vem sendo oferecido a esse público – na escola, os preceitos do mercado ainda assim se fazem presentes, pois o modelo econômico não se transforma a partir da escola.

Nessa discussão, vão estar postas a ideologia e as “necessidades” do mercado, e não é tarefa fácil da escola, seja ela humanista, seja cidadã, conviver com os requerimentos oriundos do mercado. Os parâmetros curriculares, de certa maneira, terão de estar em sintonia, de forma implícita ou explícita, com a configuração atualizada do mercado. Cabe à escola preparar o aluno crítico, que possa rever esses preceitos, quando for estabelecer as relações com o trabalho. Enfim, interessa valorizar conceitos novos, que devam também ser trazidos por esse público, que passou a frequentar a escola pública depois da virada para o século XXI. Contudo, é muito provável, ao menos na perspectiva do capital, que se estabeleçam vínculos com o que esteja sendo oferecido no campo do trabalho, visando ao mercado, pois, como afirmado, não é tarefa da educação modificar o modo de produção econômica da sociedade.

Continuando o debate sobre os múltiplos sentidos que o tema qualidade em educação adquire, Delsi Davok resume bem a polissemia do termo qualidade:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506).

Na definição acima, a autora reúne várias dimensões importantes que caracterizam a educação de qualidade. Trata-se de uma conceituação ampla, mas compreensiva. No primeiro plano, ela chama a atenção para o “domínio eficaz dos conteúdos” curriculares; de forma complementar, demonstra a importância do domínio da cultura científica ou literária, o que remete a um nível fundamental de aquisição de ferramentas de estudo e pesquisa desejável em todos que vivem o sistema de educação; em terceiro lugar, demonstra que a educação de qualidade não se constitui em prática diletante e afastada dos meios de subsistência, por isso não pode deixar relacionar-se com o sistema produtivo. Delsi Davok (2007, p. 506) também menciona que a educação de qualidade “promove o espírito crítico” e o compromisso com a transformação da sociedade.

As tentativas em definir o tema da qualidade na educação, ao contrário do que ocorre com a “qualidade social”, são quase sempre técnicas e têm origem na qualidade total, um aspecto muito debatido não só nas escolas, mas também nas empresas por volta de meados dos anos 1990. No campo da política educacional, esse debate perde um pouco a intensidade exatamente nessa época. O motivo foi o crescimento da matrícula na educação básica, que exige uma preocupação sistêmica e orgânica com o impacto que o crescimento quantitativo tem sobre vários aspectos do sistema educativo.

Davok (2007) considera que, para um objeto ter valor, ele precisa ter relevância e efetividade. O mérito, segundo a autora, associa-se à eficiência e à eficácia do produto, que, sendo educação, ela resume da seguinte forma a falta de alguns desses elementos:

Se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade. (DAVOK, 2007, p. 513).

Apesar de pertencerem a essa mesma linha, que define “qualidade” baseando-se em indicadores, Rosilda Ferreira e Tenório (2010) atestam que a compreensão sobre a “qualidade” carrega uma incompletude natural, portanto, ela é sempre parcial. Entre os aspectos que se relacionam com a dimensão da qualidade, há de ser considerada a “satisfação”. A análise desses autores, feita na ótica do mercado, enumera diversos indicadores para definição do tema, entre eles, o indicador de satisfação, que se fará importante na escolha dos “usuários” ou “clientes”. A expectativa dos pais e alunos, associada à satisfação de poder estar em uma escola ou universidade, por exemplo, tem de ser considerada na avaliação dos processos educativos de qualidade.

Além desses aspectos, existem alguns particulares ligados à escola que também precisariam ser considerados. Dourado e Oliveira (2009, p. 207, 211) listam alguns desses, entre os quais, destacamos: a “dimensão socioeconômica e cultural”, “as relações entre alunos por turma”, de “alunos por funcionário”, que, apesar de os índices de eficiência tratarem essas relações de forma quantitativa, essas teriam de ser mais bem aprofundadas. “O financiamento público” é outro aspecto relevante citado pelos autores, além da própria “qualidade do ambiente escolar e das instalações” e dos insumos pertencentes à escola (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211-212). Em síntese, os autores avaliam os fatores internos na discussão dessa temática, associa-os aos externos e conceitua a qualidade:

Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Sendo assim, o impasse sobre o conceito que melhor representa a qualidade voltada para o social permanece. Os próprios autores em debate vão fazer a pergunta frequente, uma vez que a “qualidade social” quase sempre é interpretada pela maioria dos autores em educação como uma escola de qualidade para todos. “É possível uma escola de qualidade para todos?” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Paralelamente, a qualidade social é vista como uma concepção “na qual a qualidade educacional buscada deve superar o modelo empresarial e se voltar para os interesses da maioria representada pela classe trabalhadora” (FLACH, 2012, p.

8). A princípio, parece ser mais que uma terminologia; é um movimento político em direção ao que a maioria pretensamente reivindica sobre educação. É como se os menos favorecidos pelo sistema de produção tivessem seus interesses ligados ao tema da qualidade em educação, de forma diversa, por vezes antagônica, daqueles que detêm o modo de produção. No II Congresso Nacional de Educação (Coned), realizado em novembro de 1997, na cidade de Belo Horizonte, foi aprovada uma proposta para o Plano Nacional de Educação, em que se afirmava: “A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social.” (CONED, 1997, p. 1-2).

A qualidade tem compromisso com o todo; aliás, na teoria marxista, o todo é maior que a soma das partes, embora materialmente, e não necessariamente, deva-se definir “qualidade” vinculada a um grande contingente, a não ser que seja um caso particular em referência ao tema da qualidade social. Também pouco se trata de se contrapor os termos que são referenciais à temática da qualidade, pois fazer política é bem mais que esse antagonismo, é disponibilizar na direção do bem comum aquilo que é considerado consenso quanto aos vários aspectos ligados à temática. Os princípios políticos não devem simplesmente sobrepujar aspectos da qualidade por simples oposição. Quando trata desse assunto, Saviani (1995, p. 101) declara: “Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política.”

Ademais, entre outros percalços, existe um eixo comum entre os conceitos de “qualidade total” e “qualidade social”, e até do termo “qualidade”, não devendo simplesmente ser tratados como se fossem antônimos. O pronunciamento do então secretário de Educação, José Clovis de Azevedo (2011), explica um pouco isso. Governos, sindicatos e movimentos populares, ou até partidos políticos progressistas, quando tratam do tema qualidade social, em discussões que envolvem a educação, assim o fazem por uma questão de fidelidade ao princípio da “teoria da curvatura da vara”, que anuncia: “Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 1995, p. 48-49). A distribuição dos bens e serviços na produção capitalista também deve ser objeto de discussão.

Assim, não se deveria significar o tema da qualidade, seja qual for a terminologia, sem fazer referência aos vários aspectos ligados a ela, já estabelecidos pelo sistema educacional. Seria como buscar o novo sem uma leitura

do passado, e isso, em educação, de alguma maneira, é negar a tradição, elemento essencial para a obtenção de uma boa compreensão sobre o tema. “Se a educação deixa de se preocupar com as heranças do passado, os novos também não poderão cuidar do mundo do futuro.” (ALMEIDA, 2009, p. 34).

Como se pode ver, o tema qualidade social é bastante controverso. A indefinição de um conceito que traduza melhor esse tema é fruto da própria inconsistência da origem do significado da palavra qualidade, desde os tempos idos da Revolução Industrial até os que tentaram resumi-la à qualidade total. O contexto de uma escola cidadã, sem dúvida, traduz melhor esse novo significado e aproxima mais o tema, voltando-o para o campo social. A escola cidadã:

no seu conteúdo essencial projeta a possibilidade concreta de perfilar a instituição escola na perspectiva da transformação, no embate com as relações de produção, cuja tendência é reduzir o papel da escola a mais um dos instrumentos que tem como contribuir para a reprodução da força de trabalho. (AZEVEDO, 2007a, p. 106-107).

A educação pública voltada para a qualidade social enquadra-se na discussão da escola cidadã, transformando, segundo Azevedo (2007a), o debate das relações de produção, e por consequência, mudando o foco na educação, que não necessariamente deva estar unicamente vinculada à produtividade e às tecnologias.

Considerada em polo oposto, situa-se a qualidade total, que, mesmo em tempos de inclusão social, no qual a formação docente cada vez mais aponta na direção de uma nova linguagem no campo da educação, ainda se percebem indícios dela, por exemplo, na fala de um professor de Matemática que entrevistamos na Escola B da rede estadual de Pernambuco:

Qualidade na educação é aquela, em minha opinião, que você adquire de forma que facilite na vida de cidadão a transividade [...]. Se você está querendo fazer um curso universitário, trabalhar em uma empresa, assumir um cargo de responsabilidade na empresa, passa pela conduta, pontualidade. São elementos que se adquirem na qualidade da educação. Não é ficar restrito só ao conhecimento, é também conduta. (Professor EBM 1).

Nota-se que, por mais que o profissional tente afastar-se da linguagem técnica, existem dificuldades para transpô-la. Ele prioriza a ética, ou conduta profissional, mas não se arrisca a falar de qualidade política. Além disso, ele trata

como sinônimos os conceitos cidadania e responsabilidade. É perceptível em sua fala a associação, ainda muito forte, ao mercado de trabalho.

3.3 O conceito de “quase-mercado oculto”

Um fenômeno que vem ocupando os pesquisadores da área de Educação é o das escolas públicas formadoras de um “quase-mercado oculto”. Costa e Koslinski (2011) definem este fenômeno como “a disputa por escolas públicas que não podem ser propriamente caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246). O entendimento é que essa definição não se refere às escolas públicas federais nem às técnicas, ou escolas militares, que normalmente são disputadas com processo seletivo escrito, sob as luzes do princípio da universalidade como foi estabelecido pela Escola Nova. Por isso, talvez gozem de um reconhecido nível e de uma determinada qualidade perante os pais de alunos.

Embora os autores que definem o conceito tenham uma vasta pesquisa nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, esse conceito de escolas também pode ser aplicado às escolas da rede estadual de Pernambuco e até às municipais de Recife. Por outro lado, existe uma disputa de mercado também entre as escolas particulares. O acirramento dessa disputa intensificou-se em meados dos anos 1990 com a implantação do Enem, que também muito contribuiu para essa disputa.

A colocação das escolas no *ranking*, divulgado logo após os resultados do Exame, tem-se transformado em motivação quando da escolha dessas escolas, por parte dos pais, no momento das matrículas – a imensa maioria deseja ver os filhos em uma das Instituições de Ensino Superior (IES), de preferência nas públicas, o que, além de garantir um ensino considerado de excelência, desoneraria o orçamento familiar.

O conceito de quase-mercado,⁴ entre as escolas da rede pública, também se utiliza dos resultados das avaliações externas, que são avaliações centralizadas no poder central e têm como característica a função de controle, cujo objetivo é o de instruir as políticas públicas oferecidas pelo Estado, mas, particularmente nesse

⁴ Sousa e Oliveira (2003, p. 876) vão associar o termo às chamadas *charter schools* dos Estados Unidos. Esses autores definem o quase-mercado como uma tentativa “de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas”.

caso, utiliza-os como estímulo em direção ao mercado. Isso pode ser sentido tanto em razão da hierarquização das escolas (COSTA; KOSLINSKI, 2012), quanto também percebido com relação às escolhas que são feitas por alguns segmentos da população no momento da matrícula dos filhos. A característica marcante dos quase-mercados, segundo Costa e Koslinski (2012, p. 196), é que os “valores monetários não são a moeda corrente”. Existe outro tipo de simbologia valorizada nessa disputa.

Há também outros indicadores que contribuem para a *accountability*⁵ no setor educacional. Destacamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a Prova Brasil (COSTA; KOSLINSKI, 2011), cuja função é, sobretudo, medir conhecimentos na matemática e língua portuguesa, além de avaliar aspectos socioeconômicos ligados ao desempenho dos alunos. Esses indicadores podem ser considerados como desdobramentos das políticas de gerenciamento dos anos 1990.

A partir daí, surgiu na literatura um conceito denominado de “quase-mercado oculto” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, 2012), em que os mecanismos de seleção são menos claros, porém se encontram presentes na forma de seleção social. A influência política na hora de escolher as escolas é outra característica marcante desse mercado. É o que revela também a entrevista realizada com uma professora que já havia exercido o cargo de gestora e passou a integrar o quadro dos docentes logo após a mudança no modelo de educação pública do Estado para o de escola de referência:

A matrícula online fez com que nós recebêssemos estudantes de outros bairros, até de outros municípios [...], e, hoje, quando nós recebemos a matrícula, nós fizemos um levantamento, temos cerca de 20% de estudantes por indicação e não mais oriundos da comunidade ou da rede municipal. (Professora EAP 2).

A alusão feita pelo sujeito entrevistado, que pertence ao quadro funcional de uma Escola de Referência no Ensino Médio (Erem) do estado de Pernambuco, deve-se ao fato de sua escola ter recebido indiscriminadamente alunos vindos de

⁵ “não existe um termo único em português para expressar o termo *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta. Buscando uma síntese, *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento desta diretiva.” (PINHO; SACRAMENTO, 2008, p. 1348, grifo dos autores).

outros municípios, onde não havia escolas de ensino médio. Apesar de essa determinação estar prevista na Emenda Constitucional n.º 14/96, artigo 3.º, § 2.º (BRASIL, 1996a), que se refere à possibilidade de as escolas municipais oferecerem o ensino público prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, um fato chama a atenção: exatamente em razão das indicações que a professora destaca em sua fala, a escola, única de ensino médio no bairro, deixa de atender à comunidade no seu entorno para receber indicações feitas pela Secretaria Estadual de Educação.

Costa e Koslinski (2011, 2012) relatam, ainda, a existência de um trânsito de alunos entre escolas. O tema foi pesquisado em uma cidade de Israel (YAIR apud COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 201), onde há uma espécie de remanejamento entre os alunos, isto é, aqueles que não são absorvidos ou até sejam “excluídos” (termo utilizado pelo autor) de uma determinada escola, podem ser recebidos por outra escola, e, assim, forma-se um sistema integrado de escolas. Essa é outra característica denominada pela literatura da área como “ecologia de mercado”, presente no quase-mercado oculto entre as escolas, e que limita “severamente a escolha livre” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 201).

Em seus trabalhos de pesquisa, Costa e Koslinski (2011; 2012) ressaltam os diversos recursos utilizados em escolas da rede pública municipal no Rio de Janeiro, que caracterizam o “quase-mercado oculto”. A utilização dos períodos ou turnos, como um fator de distinção entre os próprios alunos de uma mesma escola, seria um deles. A existência, em todas as escolas da amostra,⁶ de alunos residentes em favelas e áreas bastante degradadas foi outro fenômeno assinalado com muita clareza pelos pesquisadores.

A escolha, primordialmente, de alunos advindos de família biparental (composta de um casal heterossexual) também foi outro fato observado quando da “seleção” desses alunos para o ingresso, sobretudo nas escolas de maior prestígio. Esses artifícios, possivelmente, também podem ser notados nas escolas públicas estaduais pelo Brasil afora.

Outro fato observável na pesquisa desses autores foram as avaliações de aprendizagem em larga escala. Tidas como elementos de uma proposta liberal, são

⁶ A amostra reuniu seis escolas municipais do Rio de Janeiro distribuídas por três áreas (Zona Norte, Zona Sul e Tijuca), com divisões socioeconômicas bem definidas. Duas escolas foram escolhidas em cada uma delas.

vistas por eles como argumento utilizado pelo poder central para a “ocultação do caráter socialmente injusto da distribuição de oportunidades escolares” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 249), embora essa seleção social seja feita muito antes. Ela é até anterior à escola. Costa e Koslinski (2011) comentam, ainda, as listas de preferência, elaboradas pelos pais antes mesmo de os filhos entrarem no ensino fundamental II. Talvez, não menos por isso, o processo seletivo escrito seja considerado de maior credibilidade que os tais processos ocultos de exclusão.

Ressaltamos que esta é uma característica marcante dos quase-mercados: eles, de certa maneira, escolhem o público com que desejam trabalhar. Inversamente, essa asserção também se verifica, ou seja, a escolha dos estabelecimentos de ensino, por parte dos pais, é um fenômeno baseado na reputação da escola. Segundo Van Zanten (2005), estudiosa da realidade dos quase-mercados em contexto europeu, essa escolha é referenciada bem mais em torno do capital econômico, cultural e social dos alunos do que quaisquer outros indicadores, por exemplo, em relação aos professores ou até mesmo relativos à própria escola:

Por causa da ausência de elementos precisos de informação sobre a qualidade do trabalho professoral – e da desconfiança com relação aos instrumentos supostamente objetivos, apresentados pelas administrações educacionais ou por estabelecimentos como os ‘ranqueados’ na Inglaterra – é o capital econômico, cultural e social dos alunos que mostra para o exterior a qualidade de uma escola. (VAN ZANTEN, 2005. p. 569).

No fim da citação, o argumento apresentado pela autora, quando retrata a herança cultural dos alunos da escola, reforça a tese de Bourdieu (2008), que associa o capital cultural e social, e mesmo o econômico, como facilitadores na conversão para o capital escolar e, conseqüentemente, para a obtenção do diploma (capital cultural institucionalizado). No que se refere, ainda, à citação, quando trata de indicadores, pode-se dizer que no Brasil, o Enem, principal “avaliação” em grande escala feita no País, deixou de apresentar o indicador de formação docente em 2014 (INEP, 2014). Esse indicador vinha compondo com outros indicadores, tais como o socioeconômico dos alunos e o do porte da escola. Este último foi substituído pelo indicador de permanência dos alunos na escola (INEP, 2014).

Em pesquisa realizada em seis escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, entre as quais, duas localizadas em áreas pobres da cidade, duas em áreas consideradas ricas e as outras no intermédio econômico entre elas, verificou-se que, em todas as escolas focadas no estudo, existem favelas no seu entorno (COSTA; KOSLINSKI, 2011). Nessas escolas foram feitas pesquisas que levantaram a questão racial, econômica e até a influência entre seus pares como fatores importantes que evidenciaram o convívio social entre os alunos. Porém, um resultado nos chamou a atenção, exatamente em relação à escolaridade da mãe, “considerada usualmente um indicador importante do capital cultural da família” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 258). Nas comunidades que cercam essas escolas, em famílias em que é comum a mãe, muitas vezes, ter de responder como chefe de família, essa assertiva faz bastante sentido.

Outro argumento extraído das pesquisas sobre as escolas municipais do Rio de Janeiro (COSTA; KOSLINSKI, 2011), que serve como referência para o presente estudo, refere-se à classificação das escolas investigadas, identificando-as entre as que gozam de boa ou má reputação. Esse atributo, entre outros, é decisivo para a escolha de uma delas por parte dos pais. Costa e Koslinski (2011) detectaram que nas escolas públicas municipais que gozam de alto prestígio é comum receber alunos de outra comunidade, que se localiza relativamente distante da escola, cuja escolha dos pais baseia-se no desempenho das escolas, principalmente no tocante às avaliações externas.

Por outro lado, nas escolas municipais de baixo prestígio, Costa e Koslinski (2011) afirmam que é rara ou praticamente inexistente a procura por parte de alunos de outra comunidade, inclusive vizinha, sendo, portanto, formada praticamente em sua totalidade por alunos da própria comunidade.

Com efeito, esse achado de pesquisa relatado por esses autores também foi encontrado em nossa pesquisa. Costa e Koslinski (2011) referem-se, também, a vários artifícios utilizados pelos gestores escolares, como os mecanismos de seletividade socioeducacionais, os quais operaram no sentido de “esconder vagas” nas respectivas escolas para não receber alunos provenientes de escolas de “má reputação”. A ideia é receber alunos vindos de escola de bairro distante, com o intuito de formar escolas “melhores”, ou seja, com perfil de excelência e boa reputação.

O autor revela, em sua pesquisa, o *modus operandi* do quase-mercado oculto que se formou entre as escolas municipais do Rio de Janeiro. Classificam, também, os procedimentos adotados pelos gestores com a anuência dos órgãos superiores como se fossem “nada republicanos” (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 262).

Vê-se que os critérios de seletividade estão presentes mesmo em estabelecimentos que não os apresentem de maneira declarada. A falta de um processo seletivo de caráter universal faz com que outros critérios, que não necessariamente estejam a serviço dos que mais precisam, possam emergir para ocupar o papel da seleção escrita.

Costa e Koslinski (2012) se referem a dispositivos do “quase-mercado oculto”, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, da seguinte maneira:

Suspeitamos que, em nosso caso, a quase ausência de regras para a disputa por vagas nas escolas que atendem à imensa maioria da população promove a desigualdade de oportunidades escolares de forma mais severa que a observada em contextos criticados pelos opositores de políticas de *scholl-choice*. (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 197).

De fato, é preciso ficar atento às vagas oferecidas no sistema público de ensino no Brasil. Percebe-se a falta de políticas públicas de Estado que possam padronizar essa escolha na hora da matrícula. Afinal, isso se torna necessário para que a maioria das pessoas que utiliza esse serviço público possa escolher de maneira equitativa.

No caso das escolas fluminenses, escolas de ensino fundamental, além do conhecido tráfico de influência documentado por Costa e Koslinski (2011), os mecanismos de escolha dos alunos, na ocasião de novas matrículas, baseiam-se em informações que vão desde o desempenho dos alunos até as escolhas baseadas no apoio que esses alunos possam receber da respectiva família durante o processo educativo compartilhado com a escola. As evidências são que as escolas preferem os alunos que vêm de família que se disponha a dar apoio às atividades desenvolvidas pelos filhos na escola.

Esse processo, da forma que está estabelecido, pode ser chamado de participativo, alusivo à “filosofia da qualidade”, um dos princípios que estabelecem o

Programa “Escola de Qualidade Total” (GENTILI, 2015, p. 144-145).⁷ O critério de escolha da escola pelos pais também segue alguns conceitos não muito tradicionais para a filosofia de mercado. A segurança, ao contrário do que se deve imaginar, é um fator muito importante para a reputação de uma escola que tenha como usuários um público com esse perfil, além, é claro, da organização escolar (COSTA; KOSLINSKI, 2012). De fato, em nossa pesquisa, a escola “mais procurada”, a Escola A, fora exatamente aquela em que a gestão se havia destacado por erradicar o tráfico de drogas na escola. A diretora dessa escola recebeu vários prêmios como a melhor gestora em organização escolar do município.

No ensino, principalmente de massa, por exemplo, não se estabelece uma relação direta entre os anos de estudos e o mercado de trabalho. Em alguns casos, essa escolarização cumpre o papel de abrandar a exclusão desses estudantes que frequentam o espaço escolar mais do que garantir a inclusão social deles.

Essa dificuldade em ter no fim dos anos escolares um espaço que pudesse compensar os anos vividos com afinco no SPE, que Bourdieu (2015, p. 248) afirma “que o tempo passado na instituição escolar, será considerado por eles [estudantes] como um tempo morto, um tempo perdido”, vai fazer os governos que tenham o compromisso em oferecer respostas a essa demanda criar opções para garantir a presença dessa leva em nova fase do aprendizado, visando à equidade na oportunidade de acesso.

3.4 A garantia do acesso à educação pública

A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, em todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a estudantes

⁷ Ao contrário de que se possa perceber *a priori*, o trabalho participativo tem suas raízes fincadas nas linhas de produção das indústrias e nas empresas. É o que Gentili (2015) denuncia em seu artigo. Ele fala em uma espécie de “otimismo” da qualidade, que funciona como uma “onda contagiante”, empreendendo para todos os setores da escola as mudanças sugeridas pela direção e lançadas pelos comitês da qualidade. Esse Programa de Qualidade Total para as escolas, fundamentado no trabalho participativo, que vai propiciar o Pacto da Qualidade entre seus participantes, baseia-se na difusão do “Método Deming de Administração na gestão de instituições escolares” de Edwards Deming (GENTILI, 2015, p. 143). Entre as características de suas ideias, aplicadas ao ambiente escolar e propagadas por William Glasser, está o “ensino baseado no aprendizado cooperativo” (GENTILI, 2015, p. 144). Como em um passe de mágica, a escola estaria transformada. Claro que esse pensamento encontra ferrenhos opositores na educação, até pela homogeneidade que o caracteriza, em detrimento do multiculturalismo.

oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da EJA. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 7.824/2012 (BRASIL, 2012b), que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Porém, embora a “Lei das Cotas”, como ficou popularmente conhecida a Lei n.º 12.711, que trata do acesso dos alunos da rede pública às universidades públicas, já tivesse validade logo no fim do ano de sua edição (2012) – pois as universidades que receberiam os estudantes beneficiários da norma teriam de preparar os critérios de seleção já no escopo da nova lei – só se tornou efetiva em 2013, quando houve uma adequação da norma ao fato real.

Há, também, a Portaria Normativa n.º 18, de 11 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012c), do Ministério da Educação (MEC), que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas, bem como as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. As Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) tinham até quatro anos após a publicação da lei para implantação do percentual determinado. Sendo assim, algumas Ifes escalonaram esse percentual ao longo desses quatro anos, conforme estabelece a lei, outras implementaram as cotas de uma única vez, em apenas um ano.

Sobre o tema da desigualdade social e a relação com a desigualdade escolar, Bourdieu (2015, p. 59) alerta:

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Isto é, existe uma relação direta entre os privilégios e o que vem sendo administrado nessas escolas em geral. O conteúdo que vem sendo ministrado no ensino de massas conserva um compromisso com a herança cultural das classes consideradas hegemônicas, que, ao lado da dificuldade de acesso das classes populares ao ensino público, foi uma das razões de ter sido considerado ao longo do

tempo um privilégio para as minorias. O compromisso com esse conteúdo mantém-se mesmo em tempos de massificação da escola.

A equidade, da forma que está sendo posta,⁸ não trabalha, por exemplo, em uma sociedade que se autodenomina democrática, para que essa transmissão possa ser repassada para uma cultura de massas. A preocupação maior, segundo Bourdieu, está muito mais em relacionar a equidade com a proteção desses privilégios do que com sua expansão, porque, para que essa expansão ocorra, precisaria, além de modificar as instituições, transformar o conteúdo apreendido nessas escolas e adaptá-lo às classes consideradas subalternas que passaram a fazer parte do SPE.

Discorrendo um pouco mais sobre o termo “equidade”, é possível que a Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), Lei das Cotas Sociais, tenha um caráter corretivo em relação ao que vinha ocorrendo quando do ingresso dos alunos do ensino médio nas Ifes. É importante salientar que o currículo das escolas públicas praticamente não sofreu mudanças, e isso inclui até as que poderiam ter sido efetivadas visando ao ingresso no ensino superior, mesmo considerando os novos contingentes de alunos que ingressaram no SPE no fim do século XX.

Pela acirrada concorrência para ingressar no ensino superior, as escolas, na maioria, sejam elas públicas, sejam privadas, criaram cursos ou desenvolveram algum tipo de atividade preparatória visando ao ingresso em instituições de ensino superior, porém, não necessariamente esses cursos tinham relação com o currículo obrigatório que os alunos deveriam cumprir. O aparecimento desses cursos⁹ favoreceu consideravelmente o ingresso dos alunos da escola pública nas IES.

Como se pode ver, no cerne da discussão do tema qualidade, surgem várias nuances e temáticas relacionadas; de certa forma, todas as escolas a reivindicam na sua maneira de vê-la, mas o fato é que ocorreu, a partir da virada do século XX, entre as escolas privadas e públicas, uma disputa mais igual em reação às vagas oferecidas por meio do Enem, fruto dessas tentativas em busca da equidade – que, sem dúvida, é um pré-requisito da qualidade, mas não a comporta por si só.

⁸ Bourdieu (2015) faz uma defesa contrária ao que o sistema reproduz como, na opinião dele, a forma de manutenção dos privilégios. Ele argumenta que não são os privilégios que devem estar em um andar superior à espera de quem consiga chegar por mérito para arrematá-los. Os privilégios têm de ser repartidos na base da pirâmide, devendo ser o ponto de partida, e não de chegada.

⁹ Em Pernambuco, criou-se o Programa Rumo à Universidade, implantado no governo Jarbas Vasconcelos (1999-2002), que se tornou uma boa alternativa para os estudantes da rede pública obter acesso à Educação Superior. A alternativa mais recente é o Programa Vestibular Cidadão, oferecido pela Faculdade de Direito do Recife aos estudantes da rede.

As escolas estaduais de nível médio, há tempo, não conseguiam acompanhar a disputa por vagas nas universidades públicas, restando, às vezes, apenas a opção pelas universidades privadas que mantêm os programas oficiais de assistência. Essa dificuldade pode ser avaliada como o resultado da concorrência com escolas particulares e até com as escolas do nível federal de ensino público. Sendo assim, o próprio Estado passa a intervir com sua função reguladora, criando uma lei que estabelece um percentual de vagas nas instituições superiores, reservado para os advindos do ensino público, visando, assim, à equidade na oportunidade de acesso – antes o privilégio dessas vagas era quase completamente das escolas privadas e de algumas públicas, federais em sua maioria, mas comportam filhos das classes consideradas hegemônicas.

Embalados nessa linha de privilégios, algumas escolas da rede particular passaram a criar opções que nem sempre conduzem à avaliação do real. Isso ocorre, principalmente, diante da proximidade da realização do Enem, pois tais escolas são acusadas pelas escolas concorrentes de criar subunidades de ensino com outro cadastro na Receita Federal, incluindo apenas os *melhores* alunos. Em muitos desses casos, as escolas conservam praticamente a mesma nomenclatura. Esse procedimento, que ficou conhecido como “seleção de alunos”, tem a intenção de melhorar a posição da escola no *ranking* de acesso; com isso, procura-se ganhar credibilidade perante a opinião pública no mercado educacional no qual atua (TAKAHASHI; MONTEIRO, 2012).¹⁰ Sobre esse aspecto, diz a professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) Madalena Guasco Peixoto na reportagem de Takahashi e Monteiro (2012) para a Folha de S. Paulo: “Quem faz isso [...] não está preocupado em construir uma escola, que precisa contar com todos os perfis de alunos. Eles querem fazer um ranking mercadológico, então criam isso para dizer ‘Olha, fomos bem’.”

A professora da PUC/SP diz que, na perspectiva em que rege a educação como mercadoria, os resultados do Exame perdem seu sentido, uma vez que se afastam cada vez mais das novas tendências nas quais a educação deveria caminhar, tais como inclusão, diversidade e outras que viessem a promover a heterogeneidade nas unidades escolares, tornando-as mais plurais. Em síntese, a

¹⁰ “Entre as 20 melhores escolas do País, ao menos três privadas que foram criadas após o início do *ranking* admitem fazer seleção de alunos. São elas: Integrado Objetivo (SP), Elite do Vale do Aço (MG) e Motivo-Unidade 2 (PE) - estas duas últimas começaram no início do ano passado (2011)” (TAKAHASHI; MONTEIRO, 2012).

escola não estaria apta a ser avaliada, pois não tem matriculado estudantes que possam, por motivos já claramente elucidados, prejudicar o desempenho da escola no mercado educacional. A qualidade aferida, nesse caso, pelo menos para essas escolas, é um produto distorcido da realidade educacional, uma vez que a maioria dos alunos aptos nessa idade escolar a prestar o Exame estaria fora dessa amostra. Dessa forma, os resultados seriam forjados.

Esse pensamento pode ser reforçado ainda por outros pesquisadores da área:

No caso do ranking das escolas de Ensino Médio, ele pode refletir o comportamento oportunístico das instituições, beneficiando aquelas com menor preocupação em recuperar os alunos com maiores dificuldades de aprendizado em detrimento daquelas com políticas mais inclusivas. (ANDRADE, 2011, p. 341).

O texto de Andrade (2011) reforça o que foi dito: as escolas, na maioria privadas, procuram conquistar e selecionar alunos que consideram brilhantes, inteligentes e aptos a obter entre boas e altas notas nos processos seletivos, em detrimento da seleção daqueles que apresentam maior dificuldade na aprendizagem. Inverte-se, portanto, a lógica educacional, isto é, dando maiores condições exatamente a quem talvez precisasse menos de atenção e deixando de lado um grande desafio da educação, que é a reversão da perspectiva dos jovens pertencentes a grupos considerados de risco e apresentam maior deficiência na aprendizagem. Nas escolas públicas, se isso ocorre, somando-se os altos graus de reprovação e de evasão escolar, transforma-se em mais um problema para a gestão educacional.

A demanda diversa e socialmente relevante é crescente nas escolas públicas, que, para o oferecimento em nível do ensino médio, está sob a responsabilidade dos estados e do Distrito Federal, o que pode ser constatado claramente pela disputa de vagas que os sistemas estaduais de ensino oferecem no período de matrículas. De sorte que vai tornando-se um problema atender aos chamados de uma escola verdadeiramente republicana. Nesse caso, a quantidade crescente acirra a discussão sobre a qualidade.

A escola pública do século XXI entende a necessidade de universalização e sabe que ela é antagônica ao processo seletivo. Dessa forma, a escola enfatiza o argumento de que, com uma demanda infinitamente maior, fica cada vez menos

provável que o “sucesso” em alcançar uma das vagas nas IES possa caber a todos: “Afinal, no mundo moderno, o sucesso é dos (poucos) ‘vencedores’, já que atender a ‘todos’ com qualidade vem se tornando um objetivo longínquo e oneroso que nenhuma política social de Estado poderia suportar.” (ARELARO, 2007, p. 912).

Esse discurso ganha reforço, pois, além de os estudantes que massivamente ingressam no sistema público de educação trazer consigo um capital cultural diferenciado, sobre vários aspectos (sociais, econômicos e culturais), fundamenta-se que os governos depreendam um tempo extra para refletirem sobre essa nova qualidade (CUNHA, 2007). Trata-se de um tempo oportuno e necessário para desenvolver estudos que possam entender o germe cultural dessa nova demanda e, assim também, procurar entender as adaptações e mudanças necessárias dos novos exames.

Essa dificuldade em transformar o capital cultural em escolar parece ser a tônica das escolas públicas estaduais do País ao longo das últimas décadas do século XX, que se alastra, ainda, na segunda década do século XXI. Os reflexos dessa dificuldade podem ser percebidos até pelas próprias parcerias feitas entre o Estado e a sociedade, pois o primeiro não se sente capaz de realizar essa transformação.

Diante dessa dificuldade, a criação do Enem foi considerada, por muitos especialistas, como mais uma tentativa no sentido de lidar concretamente com essa questão. Apesar de ter na origem uma proposta de universalidade, na prática, o Exame tem desenvolvido competências combinadas com habilidades para valorizar a regionalização e a cultura local, relacionando casos do cotidiano e os contextualizando na avaliação. Teoricamente, isso ajuda a vencer a barreira da desigualdade educacional em comunidades onde o acesso à informação e à tecnologia é mais escasso. Talvez o problema esteja exatamente nas competências mais tradicionais do saber: a leitura e o cálculo aritmético, ou seja, tudo aquilo que os exames consideram básico pode não estar sendo desenvolvido no tempo-idade esperado no espaço escolar público.

Uma pesquisa que merece destaque, referente ao Enem, realizou-se em 2012 tendo como responsável, o professor Ocimar Alavarse da Universidade de São Paulo (USP). Segundo esse levantamento, noventa e oito por cento dos alunos das redes estaduais de todo o Brasil alcançaram até 560 pontos no Enem de 2012, em um total de 1.000; ao passo que esse percentual, associado às escolas da rede

particular, chega a 52% dos seus estudantes, conforme a reportagem de Daniela Garcia (2014); ou seja, metade dos alunos da rede privada alcançou uma média igual ao que a maioria dos alunos da rede pública também conseguiu em relação aos dados levantados no Enem em 2012.

Segundo o pesquisador Ocimar Alavarse (apud GARCIA, 2014) “com esses dados, podemos ver que, na verdade, aproximadamente metade das escolas privadas atingiu a pontuação que a maioria das escolas públicas consegue”. No entanto, isso não nos permite dizer, em geral, que o ensino público seja mais eficaz que o particular, principalmente porque as médias dizem exatamente o contrário. Enquanto a média do setor público alcançou apenas 479,4 pontos, a da escola privada atingiu 558,1 pontos. No estudo do professor Ocimar Alavarse – embora não se evidencie –, essa diferença entre os dois setores da educação brasileira, público e privado, de quase 80 pontos na média (basta fazer a diferença entre as duas médias alcançadas), pode-se considerar alarmante quando se reflete nos resultados individuais, pois nesse tipo de amostragem a média oculta a variação.

Dessa forma, o estudo indica que na lista das escolas particulares existe muita oscilação entre elas, o que, traduzido em notas, faz algumas escolas da rede privada, que não aparecem entre as que estão com até os 560 pontos, “puxar para cima” a média das escolas particulares, ou seja: existem escolas privadas que pertencem à outra metade (que corresponde ao percentual de 48% dos alunos que não aparecem na amostra), muito acima da média estabelecida pela pesquisa, que foi de 560 pontos. Isso faz sentido quando analisamos os resultados das escolas no Enem de 2013, por exemplo, e constatamos que as primeiras colocações correspondem exatamente às escolas da rede privada de ensino. Agrava-se quando olhamos para os cursos mais concorridos do País e constatamos que quase todos têm entre 700 e 800 pontos para o acesso, ou seja, apenas 2% dos estudantes da rede pública, pelos dados da pesquisa do professor, estariam relativamente aptos para concorrer a uma dessas vagas. Em resumo, os alunos da rede pública chegaram até 560 pontos no geral. Na rede privada, metade dos seus alunos também chegou a esse patamar. A diferença está exatamente na outra metade que a pesquisa não revelou (GARCIA, 2014).

O que nos chamou a atenção para essa pesquisa foi o parâmetro escolhido, que, nesse caso, foram os resultados de 98% dos alunos da rede pública, que puseram as escolas particulares em um patamar de baixo rendimento: “A baixa

média dos alunos do ensino privado no Enem aponta a necessidade de as escolas estabelecerem um foco de aprendizagem com vista à prova, afirma Alavarse.” (GARCIA, 2014).

Embora o conceito de qualidade seja relativizado em muitas análises, o fato é que estamos diante de uma “nova qualidade” (CUNHA, 2007, p. 824 et seq.) e, sendo assim, os critérios para aferi-la não poderão mais ser os mesmos. Parece que é preciso realizar mudanças e estabelecer novos parâmetros. O próprio conceito de qualidade retomado nas discussões após o crescimento da matrícula do ensino médio faz-nos repensar sobre o motivo de escolas públicas – que, teoricamente, recebem o mesmo aporte financeiro, estão sob a coordenação das mesmas políticas educativas e pertencem ao mesmo sistema estadual de educação – apresentarem resultados tão diversos nos processos avaliativos, tais como o Ideb, e seletivos como o Enem.

Essa é uma das dimensões que serão tratadas nesta pesquisa, na qual se pressupõe que o Enem consegue fazer uma leitura muito aproximada da qualidade formal¹¹ nas escolas, em nosso caso, das escolas públicas. O desafio é saber se nessa contextualização aparecem, nas escolas estudadas, elementos que evidenciem a qualidade política e de formação cidadã tão necessários à qualidade da vida social.

De sorte que se delineou nessa pesquisa a importância de estudar a qualidade nessas escolas públicas em Pernambuco, tendo como parâmetro o Enem, com a finalidade de tentar encontrar pontos de convergência entre as escolas de ensino médio da rede pública do Estado. O que podemos obter de comum entre elas? Entendendo o significado da qualidade, assim como os elementos que a constituem, pode-se contribuir com o debate acadêmico que vem tratando da temática, assim como procurar oferecer uma contribuição para a prática escolar e da gestão em relação ao que é desenvolvido pelas escolas públicas de ensino médio do estado de Pernambuco.

No capítulo 4, estabeleceremos um embate entre os conceitos de qualidade e quantidade, em particular no ensino médio. Referenciaremos os diversos tipos de capitais com base nos conceitos de Bourdieu (2008, 2015). Vamos fazer um passeio

¹¹ Fazendo uma leitura mais direcionada para esse tema, pudemos constatar, em alguns estudos, uma prestação de serviço de boa qualidade na educação pública ao menos no aspecto da qualidade formal, porém, apenas para alguns membros, ou “individualidades condutoras” (BARROSO FILHO, 1998).

pela educação do País desde a década de 1930, com destaque para o processo crescente de escolarização, e também tratar do Enem. Por fim, mediante dados estatísticos, estabeleceremos a relação entre o contingente de estudantes que pertence ao ensino médio e as vagas oferecidas nas universidades públicas do Brasil. Dessa maneira, poderão surgir pistas que ajudem a desvendar o significado do objeto de pesquisa.

4 O CONCEITO DE QUALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, discutiremos sobre o que representa o conceito de qualidade na educação, nas escolas públicas, em particular para o ensino médio. Faremos uma abordagem do seu significado e dos desdobramentos que o tema adquiriu no lócus onde a pesquisa propôs a sua investigação. As variações abordadas sobre seu significado advêm da subjetividade que o próprio tema qualidade naturalmente propõe. Rosilda Ferreira e Tenório (2010, p. 210) a consideram um conceito polissêmico, fluido, abstrato e concluem sob o aspecto dialético do tema que “o conceito de qualidade é fortemente dependente do contexto social e histórico em que é considerado”. É comum associar o tema da qualidade ao aspecto comparativo, ou até mesmo confundi-lo com quantidade. Gramsci (1978, p. 50) oferece subsídios para entender melhor essa questão:

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), qualquer contraposição dos termos é, racionalmente, um contrassenso. E realmente, quando se contrapõe a qualidade à quantidade, [...] o que em realidade se faz é contrapor certa qualidade a outra qualidade, certa quantidade a outra quantidade, isto é, faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica.

Apesar de tê-la na origem, pois o conceito de quantidade, para qualidade, é base e condição, a qualidade difere da quantidade pela adjetivação e pela intensidade que o tema propõe (DEMO, 1994). Descrevendo sobre o tema, o autor afirma que a quantidade é condição *sine qua non* para a qualidade. A qualidade só poderá ser evidenciada caso haja uma quantidade na base desse conceito.

Segundo Demo, os conceitos praticamente se entrelaçam. Enquanto a quantidade relaciona-se com o “ter”, a qualidade atrela-se ao “ser”. É como se a qualidade fosse o “toque humano na quantidade” (DEMO, 1994, p. 11). Ele considera que, na própria composição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de determinada localidade, os indicadores escolhidos para formação do índice combinam a quantidade com a qualidade.¹²

¹² A Organização das Nações Unidas utiliza a educação atribuindo a ela o conceito primeiro de qualidade de uma determinada população. É aí que começa a “oportunidade” (DEMO, 1994). Não à toa, o componente que mais pondera no IDH, até mais que a expectativa de vida e o poder de compra, é o fator educação.

Tomando como exemplo o Brasil, onde a oferta dos serviços públicos, em particular na educação, não é proporcionada a todos, e a pirâmide do capital escolar vai estreitando-se a cada nível de ensino alcançado, o tema da qualidade, em contrapartida a quantidade, traz em seu bojo, inicialmente, a ideia de seletividade.

Conforme as pesquisas acadêmicas (BARROSO FILHO, 1998), o ensino público no Brasil é frequentado por poucos, ainda que seja considerado de qualidade no aspecto formal. Em Pernambuco, as individualidades condutoras de nossa sociedade quase sempre estudaram em escolas públicas até meados de 1960.¹³ Essa análise ainda é considerada válida mesmo se prolongada até o fim da década posterior, a de 1970, estendendo-se, ainda, até metade da década de 1980, em razão do fim do regime de exceção instalado no País em 1964.¹⁴ Esse período caracterizou-se por um modelo de governo que pouco deu prioridade à inserção dos jovens na escola pública.

Exemplo clássico desse modelo de escola é o imperioso Ginásio Pernambucano, estabelecimento de onde derivam várias pesquisas ligadas à educação no Estado (BARROSO FILHO, 1998; LEITE, 2009). Conhecido por ter um rígido processo na escolha dos professores e alunos que ali ingressavam, o antigo GP, apesar de abolir a formação profissional de docência dos professores ingressos, mesmo porque poucas faculdades ofereciam licenciatura em Pernambuco à época, não deixava de lado o rigor dos critérios de seleção para a escolha do professorado, inclusive solicitando defesa de tese dos candidatos. Em compensação, o salário daqueles “professores” era equiparado ao salário dos futuros engenheiros, médicos e juízes de direito do estado de Pernambuco (BARROSO FILHO, 1998).

Outras escolas públicas de ensino que acompanhavam o critério de “qualidade” exigido pela sociedade pernambucana à época foram as subsidiadas pela União, colégios militares, escolas técnicas profissionalizantes e mais algumas vinculadas à rede pública estadual, como era o caso do Instituto de Educação de Pernambuco (IEP), instituição feminina de grande credibilidade, que fazia frente ao GP na época em que este era frequentado apenas pelo público masculino (BARROSO FILHO, 1998).

¹³ É importante não confundir, aqui, quadros políticos, com qualidade política.

¹⁴ O Brasil esteve sob ditadura militar por aproximadamente vinte anos. O período compreende de 1964 a 1984.

Com a redemocratização do País após o regime civil-militar instalado no Brasil de 1964 a 1984, assistimos a uma verdadeira “invasão das multidões”¹⁵ ao SPE. Sobre esse fato, Cunha reporta-se, especialmente, às décadas de 1930 a 1960, comparando-as com as décadas mais recentes (1990 e 2000):

A conclusão é que a participação das redes públicas no atendimento do ensino obrigatório manteve-se no mesmo patamar, ao longo das quatro décadas do período focalizado. No nível imediatamente após, o crescimento foi marcante. Nesse nível, o setor privado permaneceu com o mesmo contingente discente, em ordem de grandeza, em torno de um milhão de alunos, chegando mesmo a apresentar um pequeno decréscimo no decênio 1995/2005. O setor público, ao contrário, incorporou mais de sete milhões de alunos, resultado do aumento da procura devido ao crescimento da população, da urbanização e da elevação dos requisitos educacionais para os postos de trabalho. (CUNHA, 2007, p. 823).

A explosão do número de matrículas nas décadas mais recentes é algo que realmente impressiona. A Tabela 1 mostra o número de alunos matriculados no Brasil entre 1965-2015 e representa melhor essa questão. É importante dizer que os valores estão estimados na casa dos milhões.

Tabela 1 – Número de ingressos no ensino médio no período de 1965 a 2015

NÍVEL DE ENSINO	1965	1975	1985	1995	2005	2015
Fundamental Público	5,2 86,7%	17,0 87,2%	21,8 87,9%	28,9 88,4%	30,2 89,9%	23,3 83,81%
Fundamental Privado	0,8	2,5	3,0	3,8	3,4	4,5
Fundamental Total	6,0	19,5	24,8	32,7	33,6	27,8
Médio Público	0,7 41,2%	1,1 57,9%	2,0 66,7%	4,2 77,8%	7,9 87,8%	7,0 87,4%
Médio Privado	1,0	0,8	1,0	1,2	1,1	1,1
Médio Total	1,7	1,9	3,0	5,4	9,0	8,01
Superior Público	0,09 56,3%	0,4 36,4%	0,6 42,9%	0,7 38,9%	1,2 27,3%	1,95 24,3%
Superior Privado	0,07	0,7	0,8	1,1	3,2	6,1
Superior Total	0,16	1,1	1,4	1,8	4,4	8,0

Fonte: Cunha (2007, p. 822). Dados acrescidos pelo autor.

¹⁵ Expressão utilizada pelo pesquisador Barroso Filho (1998) para representar as décadas posteriores à reabertura política e à crescente democratização da educação pública. Barroso Filho atribui essa expressão a Barreto Guimarães, secretário de Educação do estado de Pernambuco no governo Paulo Guerra. Obviamente, entendemos a educação como um direito, porém, a expressão “invasão das multidões” representa muito bem a incoerência existente entre a demanda e a oferta do SPE no Brasil.

Cunha (2007) faz um balanço da oferta na rede de educação básica. O ensino fundamental, por exemplo, praticamente se manteve estável nas escolas da rede pública ao longo das quatro décadas analisadas por ele. Basta perceber que não houve variações significativas nos percentuais de matrículas oferecidas pela rede pública ao longo dessas décadas. Já o ensino médio, etapa posterior ao ensino fundamental, que, após a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, também se tornou obrigatório (BRASIL, 2009a), incorporou mais 7 milhões de alunos a essa rede, tomando como base o mesmo período (1965-2005). Cunha ainda alerta para o salto de matrículas no período 1965-1975 e justifica como uma justaposição do primário ao ginásio, ocorrida durante essa década, que corresponde ao primeiro período do regime militar.

Na Tabela 1, é fácil perceber que a maior oscilação ocorreu exatamente no ensino médio público, em que se viu saltar de 41,2% do total de matrículas no ensino médio, em 1965, aproximadamente 70 mil alunos, para 87,8%, em 2005, que representa quase 8 milhões deles (CUNHA, 2007). Já no ensino superior, ao contrário, observou-se maior crescimento nas faculdades privadas, com especial destaque para 2015, quando as matrículas de estudantes, nas IES privadas, praticamente dobraram neste último decênio.

Os dados, portanto, demonstram a importância que o ensino médio teve nesse salto quantitativo de alunos do ensino público durante o período de reabertura política, evidenciando, assim, a emergência de um sistema de ensino de massa. Porém, analisar o tema da qualidade simultaneamente com o sistema de ensino de “massa” requer alguns cuidados que abordaremos ao longo do texto. Para tal, foi proposta uma análise sobre o significado que envolve o conceito de “qualidade” na área de Educação. Bourdieu (2015), referindo-se ao tema, realça as dificuldades em manter os conteúdos programáticos utilizados em escolas tradicionais, que ainda se encontram vinculados, particularmente, a determinado setor do capital cultural:

O ensino de massa, do qual se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. De fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior – como já ocorreu na primeira metade do século XX – sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a

uma crise percebida, por exemplo, como de ‘queda de nível’, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social. (BOURDIEU, 2015, p. 64).

O autor prevê o choque que uma grande demanda poderá causar ao SPE caso esse novo contingente não domine mais a herança cultural de seus predecessores, porque a escola, em sua teoria, assume o papel de ser um dos grandes protagonistas da reprodução dessa herança. Ainda segundo o pesquisador, a escola: “transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’.” (BOURDIEU, 2015, p. 65). Ele nos chama a atenção para a possibilidade de exaustão de um sistema de ensino, que se condicionou a referendar um dado conhecimento, comprometido com uma herança cultural até então inacessível para os recém-chegados ao SPE, que não possuíam um capital social e cultural semelhante ou até mesmo parecido, comparado com o público que ali tradicionalmente frequentava o SPE.

Os novos alunos que têm a inserção no SPE intensificada na virada do século XX, ao contrário, vêm com uma bagagem cultural diversa e, por vezes, até antagônica, com capitais sociais e culturais diferentes dos que estavam sendo administrados nas escolas, o que pode, segundo Bourdieu, provocar um conflito entre o que vem sendo ensinado e o que esses alunos trazem consigo na bagagem cultural, causando, conforme ele se refere, “queda de nível”.

Cunha (2007) percorre o mesmo caminho na análise sobre o Brasil ao afirmar:

O aumento quantitativo do alunado do ensino público na educação básica, especialmente no ensino médio, gera nova qualidade. Quer dizer: os alunos não são apenas *muitos*, eles são *outros*, em termos sociais e culturais. Este fato exige que se encare o ensino em termos distintos do que se tem feito. Novos contingentes sociais passam a frequentar a escola, sem as premissas culturais de antes, quando os destinatários eram poucos e selecionados, ‘espontaneamente’, pelas condições de vida das famílias, pela localização das escolas no espaço urbano e pela distribuição das vagas oferecidas, por turno e modalidade de ensino. (CUNHA, 2007, p. 824, grifos do autor).

O autor conceitua o que e quem seria essa nova qualidade. Para além de um possível embate entre qualidade *versus* quantidade, fazemos algumas considerações sobre o capital social e cultural herdado por esse público diverso

diante do capital escolar oferecido aos alunos que frequentam o SPE no Brasil. Na análise desta pesquisa, serão considerados desde os remotos anos de 1930, quando o ensino, embora fosse apenas de alguns, era designado de qualidade, até o que passaremos a discutir: a invasão das multidões (BARROSO FILHO, 1998), evento ocorrido no fim do século XX, acelerado logo após a virada para o século XXI. Esse será, particularmente, o contexto mais amplo que envolve esta pesquisa.

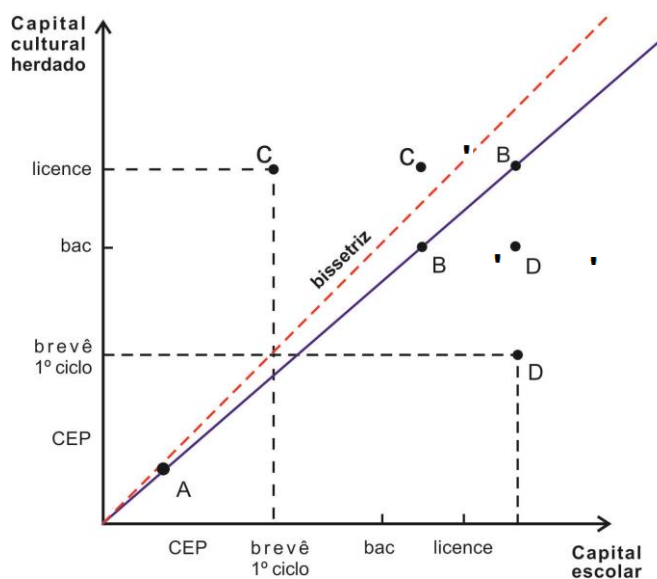
A escola pública no Brasil, que antes estava acostumada a se apresentar para classes e grupos que tinham um capital social pertencente à extinta classe média brasileira, agora terá como importante papel o de romper com a meritocracia existente, para atender, sobretudo, ao que Cunha (2007) conceitua como “nova qualidade”, em alusão a um grande número de pessoas que, durante décadas, ficaram à margem do ensino público, por pertencerem, principalmente, a uma classe com um capital social bem mais ocupado e preocupado com as vagas de trabalho que o Brasil industrial vinha oferecendo, a partir de 1930, do que com a preparação humanista de seus filhos.

Nesse sentido, Bourdieu (2015, p. 75) conceitua:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Essa conceituação indica que algumas faces do capital assumem agora um caráter simbólico. Essa foi a grande inovação que Bourdieu deu à interpretação de Marx sobre o tema. Alguns desses diversos tipos de capitais apresentados por Bourdieu (social, cultural, escolar, etc.) estabelecerão ligações entre si por meio de uma cadeia de interesses, isto é: a herança cultural, que se decompõe em capital social e cultural (incorporado e objetivado). Igualmente o capital econômico, que, de certa maneira, pode revelar o nível de consumo de cada agrupamento social, em particular o da família. De certo modo, vão relacionar-se com o capital escolar e com o capital cultural institucionalizado (diploma). O Gráfico 1 sintetiza melhor a relação capital herdado *versus* capital escolar:

Gráfico 1 – Capital escolar x capital herdado



Fonte: Bourdieu (2008, p. 78).

Segundo Bourdieu (2008), os valores de cada capital que compõe o gráfico são relativos. Conforme seus estudos, a posição social que o indivíduo pode alcançar depende muito da combinação desses capitais, porque a conversão do capital herdado em capital escolar é o que vai interessar na sua análise. Aqueles que têm um bom capital escolar e se aproximam da bissetriz do gráfico – linha que representa a conversão ideal,¹⁶ e é onde os capitais serão equivalentes – (ou até a ultrapassam), é que terão importância para o tecido social. Nesse viés, portanto, tem mais valor o indivíduo que possua, simultaneamente, os maiores capitais. No caso do gráfico, esse elemento é exatamente o B. É esse elemento que recebe o maior destaque na análise de Bourdieu, pois possui o maior grau de escolaridade e o maior capital cultural. O pesquisador coloca-o acima até mesmo dos que têm os mesmos capitais herdados, porém possuidores de um capital escolar menor: C e C'; e, assim, ele atesta o elemento B como o mais preparado para a vida *activa* em sociedade. Se compararmos a importância de B em relação aos demais elementos, ele representa mais que aqueles com capitais escolares idênticos, mas, porventura, apresentem capital herdado inferior D e D'.

É importante ressaltar que o pesquisador alia esses dois capitais como se o capital escolar, vivido na escola, existisse em virtude da herança cultural, advinda da

¹⁶ Bourdieu (2008), nesse caso, refere-se à conversão do capital cultural em capital escolar. Na linha da bissetriz, esses valores são idênticos, isto é: para dado capital cultural, tem-se na conversão um capital escolar na mesma medida.

família. Sua conversão perfeita, ou ideal, será a mais importante tarefa da escola pública. A escola transformará o capital cultural em capital escolar, e este será transmitido com “distinção de qualidade” (BOURDIEU, 2015, p. 65). Com um pequeno esforço, dá para imaginar o que ocorrerá quando os meios culturais que são transmitidos ou repassados pela escola não estiverem mais presentes na bagagem dessa demanda. A escola passará a ser uma representação a serviço do controle social se não for adequada aos que ali se tornaram recém-chegados.

Em *Escritos de educação*, Bourdieu (2015) comenta o fato de que as chances, bem como as técnicas utilizadas pelo sistema público de ensino, possam estar a serviço da exclusão brutal desse jovem menos favorecido pela herança, o qual almeja, como seu grande objetivo, a obtenção de um lugar de destaque no mercado de trabalho, e vai além: ressalta que as práticas de ensino no interior dessas escolas estejam colaborando para o adiamento da exclusão desses alunos, que se dará no fim dos estudos, isto é, estariam provocando uma exclusão branda, à espera da “hora da verdade” (BOURDIEU, 2015, p. 248).

O único objetivo dessa escola seria ela em si mesma (BOURDIEU, 2015). Ele assevera que existem outros valores que não pertencem propriamente à estrutura da escola e são bastante considerados no caminho da ascensão social. Entre esses valores, ele considera o capital social herdado das famílias, o capital cultural incorporado nessas pessoas, a exemplo de viagens, educação musical, e até mesmo o objetivado: obras, livros, entre outros, os responsáveis pela produção de toda essa herança cultural através dos tempos. É essa herança, aliada ao capital cultural institucionalizado (diploma, certificado), fabricado pela escola mediante o processo de conversão dos capitais, que definirá os rumos de seus filhos no campo profissional.

Ainda se referindo aos menos favorecidos pela herança cultural, Bourdieu (2008) menciona um “mal-estar no trabalho”, ocasionado pela desilusão provocada pelo diploma, que prometia uma vida diferente para quem se propôs a adquiri-lo, da vida do operário comum ou dos seus “precedentes”. Esse mal-estar foi por ele classificado de “desilusão coletiva” (BOURDIEU, 2008, p. 136).

A escola pública, para o autor, tornou-se um blefe social, com o adendo de anunciar que filhos das classes trabalhadoras, aqueles que por ali passaram, aparentemente tiveram suas chances. Dessa forma, cria-se um estigma social ideal para justificar o “fracasso escolar” desses alunos (BOURDIEU, 2015).

Sendo assim, podemos, a partir de então, trilhar o caminho dessa difícil conversão que a escola pública percorreu em nosso País, pois, além da dificuldade que pode ser considerada comum, nesse processo de aprendizagem estará presente uma demanda crescente de quem não possuía o capital cultural que costumeiramente vinha sendo administrado nas escolas públicas tradicionais. É perceptível que a escola não se programou para atender a essa demanda. As consequências dessa não tomada de medidas e o seu desenlace é o que tentaremos ver, em particular, no estado de Pernambuco.

4.1 A escola pública a partir do processo de industrialização do País

Iniciamos com uma abordagem dos anos 1930, período em que o processo de industrialização no Brasil sofreu alteração no seu curso, pois a produção, que antes era concentrada nos produtos primários, voltada para a produção agrícola, passa a mirar o mercado urbano, acelerando o processo de industrialização na direção dos bens de consumo. No campo educacional, esse período foi marcado por medidas que visaram fomentar o setor industrial do País, por exemplo, a criação de escolas técnicas financiadas pelos setores industriais e do comércio, com o intuito de preparar a mão de obra necessária para servir a esses setores (ROMANELLI, 1991). Esse período de crescimento da escola pública, embora quantitativamente ainda não possa ser comparado como o das décadas do fim do século XX, coincide com essa fase de aceleração da produção industrial, atribuindo-se a ela o aumento da demanda, que procurou o setor de educação pública do país para reivindicar um espaço no mundo do trabalho.

A Revolução de 1930 foi, sobretudo, uma reivindicação da classe média. É importante salientar que vários movimentos sociais e políticos a antecederam. Entre eles, podemos destacar o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna em 1922, precursora do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932 (ROMANELLI, 1991). Entre esses movimentos, o tenentismo teve maior destaque por ter participação mais efetiva no movimento que saiu vitorioso na Revolução de 1930. Mesmo depois dessa revolução, que levou Getúlio Vargas ao poder, os grupos que a fomentaram encontravam-se divididos entre uma ala mais moderada, que pregava “mudanças de caráter constitucionais”, e outra, a revolucionária, em que se encontravam os “tenentes”, que atentavam para

mudanças mais profundas (ROMANELLI, 1991, p. 49-50). Otaíza Romanelli, em sua obra, esclarece que não estava sendo fácil mediar o debate entre os que queriam, de certa maneira, a manutenção da Constituição e aqueles que pretendiam mudanças mais radicais. Segundo a autora, o Estado Novo (1937) surgiu desse conflito, que, além de ter sido um golpe no latifúndio, pôs fim a essa disputa.

A maioria da burguesia, no entanto, recebeu o golpe com simpatia. Ele teve o apoio das forças armadas e deu a Getúlio Vargas amplos poderes para realizar o remanejamento da estrutura do Estado que a Revolução de 1930 vinha reivindicando. A política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria. (ROMANELLI, 1991, p. 50).

“Favoreceu a indústria”, porém, é bom frisar que, nessa fase e nas fases vindouras, prevaleceu a industrialização mais voltada para os bens representados pelo consumo do que a produção industrial interna propriamente dita; isto é, a tecnologia utilizada para a produção nacional e o *know-how* eram importados, cabendo à demanda determinar apenas o que viria a ser produzido. É a fase conhecida como a da substituição de importações (ROMANELLI, 1991).

A intensificação na procura pela escola pública nasce da preocupação com o treinamento e qualificação de mão de obra para servir a essa indústria, pois, a exemplo do consumo, que fora ditado por essa demanda, a educação também vai servir, nos mesmos moldes, às demandas do processo de industrialização e urbanização, que coincide com as exigências do mercado. É importante, então, perceber que, apesar de a escola oferecer o que atribui ser uma mão de obra qualificada para o setor da indústria, “as mudanças ocorridas na escola, em atendimento às exigências da demanda, foram predominantemente quantitativas” (ROMANELLI, 1991, p. 56), e a opção pelo conteúdo oferecido nessas escolas foi, sobretudo, uma escolha da herança cultural dos setores dominantes e dos que tinham poder de consumo.

Como se vê, a demanda que frequentava os estabelecimentos de ensino no início da década de 1930 até 1960 estava voltada para atender a uma necessidade iminente de industrialização e urbanização do País. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova marcou essa nova fase do ensino público no País. Entre as reivindicações do movimento, estavam a laicidade, a obrigatoriedade do Estado na oferta do ensino público e a igualdade do direito à educação no que concerne à

oferta para homens e mulheres (ROMANELLI, 1991). Para além dessas reivindicações, os pioneiros manifestaram-se em favor da descentralização do ensino, o que vai chocar de frente com “o espírito da Revolução de 1930, sobretudo com a reforma Francisco Campos” (ROMANELLI, 1991, p. 148), que defendia a unidade em torno do ensino, por meio de um caráter enciclopédico para o currículo secundário, implantando, assim, o ensino humanista, ao menos, nas principais escolas públicas do País.

Foi comum, portanto, o surgimento naquela época de vários movimentos na direção de uma escola nova. A Escola Nova ou o “escolanovismo” foi o principal deles, e possibilitou que fatores ligados ao psicológico e ao sociológico entrassem na discussão sobre a escola. Dos vários movimentos pedagógicos de reforma, sem dúvida, foi o movimento escolanovista o de maior expressão em defesa da descentralização, e, sobretudo, da universalização do ensino (ROMANELLI, 1991). É importante ressaltar que a discussão, embora vá mudar o foco do que vinha sendo tratado na escola tradicional, não altera seus principais pressupostos burgueses; em nenhum momento, portanto, serão propostas mudanças no sistema de produção da economia nacional. É o que assinala a autora:

A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês, e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930. (ROMANELLI, 1991, p. 150).

Todos esses movimentos se confundem com uma fase muito fértil da política e da economia nacional. Segundo Bresser Pereira, ex-ministro do Ministério de Administração e Reforma do Estado (Mare),¹⁷ 1995-1998, e autor de relevantes trabalhos sobre a reforma do Estado brasileiro, os anos 1930 a 1960 são definidos como os anos áureos do Estado Nacional, mas na década de 1970, o crescimento econômico começou a entrar em colapso em consequência do choque entre a política de “massas”, sedimentada por Getúlio Vargas, que dominou a conjuntura econômica do País até um pouco antes da eclosão do golpe civil-militar de 1964, e,

¹⁷ O Mare foi um dos ministérios criados no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, no propósito de anunciar e propagar o gerencialismo, como alternativa para a saída da crise no Estado brasileiro.

em contraposição, uma política voltada para a “internacionalização da economia” (ROMANELLI, 1991, p. 57), desencadeada logo após a saída de Getúlio Vargas do poder e introduzida logo depois do golpe de 1964.

Getúlio Vargas governou o Brasil em dois períodos. Merece destaque o período entre 1930 e 1945, no qual foi instituída uma política voltada às “massas”. Na economia, ele deu prioridade à proteção da indústria nacional. Depois de sua queda, foi posto em execução, segundo Romanelli (1991), um projeto direcionado à política de internacionalização da economia nacional. Esse plano provocou um choque com a política econômica que vinha sendo adotada no País. Após sua deposição no fim do período ditatorial, conhecido como Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas tornou-se presidente (1951-1954), dessa vez, por sufrágio popular. A morte de Getúlio, em 1954, acelerou a implementação da política de internacionalização da economia nacional.

Na verdade, esse entrevero se estende também ao governo Juscelino Kubitschek (JK) no período 1956-1961, que, apesar de ter fortalecido o desenvolvimento industrial, buscou “conciliar” essas duas concepções e tendências de governar. O resultado foi o desmantelamento do modelo da política de massas em detrimento do desenvolvimento industrial. Essa “crise política” (ROMANELLI, 1991, p. 57) entre esses dois modelos, o político, destinado à política de “massas”, e o modelo econômico da internacionalização da economia nacional, foi uma das principais causas do golpe civil-militar de 1964. É fato, portanto, que a política econômica voltada para o mercado externo saiu-se vencedora naquele momento, no entanto, é bom elucidar que, logo após a saída de Getúlio Vargas do poder, essa disputa foi marcada por uma sucessão de golpes, culminando com o movimento armado de 1964.

A partir do golpe de 1964, o Brasil atravessou cinco governos militares até a retomada de sua democratização. Apesar de se terem destacado no aspecto “nacionalista”, os governos militares deram um tratamento ao capital estrangeiro não menos diferente do que fora oferecido no governo JK, quando esse capital teve destaque no investimento e financiamento do seu principal plano de governo – o Plano de Metas (1956-1960).

Bellingieri (2005) divide os governos militares em quatro fases da economia nacional: a primeira, centrada no Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1967); a segunda, em que ele analisa o conhecido Milagre Econômico (1968-1973);

a terceira, baseada no II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), 1974-1979, uma vez que o I PND ocorreu no governo JK; finalmente, o quarto período, que abrange a primeira metade da década de 1980, em que se encerra o ciclo dos governos militares.

Logo no primeiro dos governos militares que se sucederam após o golpe, foi adotada uma política salarial que impedia que os salários crescessem acima da taxa da inflação. Além disso, foram criados os fundos de transferência de recursos da União para os estados e municípios da federação, porém também “se buscou dar garantias e facilidades ao capital estrangeiro”, inclusive revogando “uma Lei de João Goulart que estabelecia um teto para a remessa de lucros de empresas estrangeiras” (BELLINGIERI, 2005, p. 3),¹⁸ instaladas no País; aliás, o Banco Mundial já fazia quinze anos, isto é, desde 1950 não liberava empréstimos para o Brasil quanto os que foram concedidos aos governos militares, já disponibilizados no primeiro desses governos (SKIDMORE, 1988).

Durante a segunda fase, que ficou conhecida como o governo do “milagre econômico”, a estratégia, com mais ênfase, adotada para financiar o crescimento brasileiro, foi também a do endividamento externo. A captação desses recursos ocorreu por meio de lei, que permitiu o acesso direto das empresas nacionais e estrangeiras ao sistema financeiro internacional e uma resolução, que autorizava os bancos a captar esses recursos no exterior para o repasse interno, e assim tornaram possível essa alocação. Seus beneficiários, pela ordem, eram: as empresas multinacionais e os bancos estrangeiros; depois, as empresas privadas e as estatais (BELLINGIERI, 2005). Como resultado, a dívida externa brasileira praticamente triplicou nesse período.

Nos governos militares vindouros, estendendo-se até 1985, quando se encerrou o ciclo desses governos – todos com a marcante característica de indicarem, e, assim sendo, não elegeram o presidente do País –, a política de internacionalização da economia nacional não foi modificada; ao contrário, chegou mesmo a ser aprofundada, apesar das grandes empresas estatais que foram erguidas ao longo desse e dos outros períodos que envolveram os governos militares. No entanto, na terceira etapa da economia desses governos, que

¹⁸ Essa Lei n.º 4.131, de 3 de setembro de 1962, ficou conhecida como “lei de remessa de lucros” (BRASIL, 1962).

corresponde ao II PND, esse mesmo autor observa que, apesar de os governos militares continuarem com a ideia de sustentar o crescimento com a mesma estratégia de endividamento, ocorreu uma mudança no perfil dessa dívida externa, que ele considera uma distorção, só percebida no fim dessa fase da economia dos governos militares: “Até então, a dívida era do setor privado, e a partir daí passou a ser pública, pois as empresas estatais foram amplamente utilizadas para a captação de empréstimos no exterior.” (BELLINGIERI, 2005, p. 8).

Coube ao último governo militar pagar a conta desses endividamentos. Embora ele tenha praticado um ajuste recessivo na economia, convenhamos, pagar essa dívida não era uma tarefa fácil; porquanto, não foi possível realizá-la, sobretudo em razão do aumento dos juros internacionais, o que dificultou o cumprimento dos encargos dessa dívida.

Os governos militares completaram, assim, um período de vinte e um anos no poder (1964-1984). Os governos que sucederam a esse ciclo da política brasileira apresentaram enormes dificuldades para equacionar o endividamento interno e externo nos quais a economia brasileira havia mergulhado. Realizaram-se vários planos econômicos ao longo desses governos civis que se sucederam ao período de ditadura militar; e, especialmente a partir de 1990, o País alinha-se a um projeto neoliberal: um movimento que se caracteriza por ser supranacional, cujo debate se situa em torno da globalização da economia (GOMES; ROBERTSON; DALE, 2012). A economia nacional vai desnacionalizando-se e ingressando fortemente no processo de globalização, impulsionado pela reforma do Estado.

Uma característica do projeto neoliberal que o País adota e encontra dificuldades em manter é o que os neoliberais acreditavam ser o Estado mínimo,¹⁹ ou seja, nas palavras de Pereira (1997), o País encontra “inviabilidades” para manter o Estado com o mínimo de serviços que deveriam ser oferecidos à população. As causas dessas dificuldades, atribuídas desde o aumento populacional, passando pelo crescimento distorcido dos estados e até pelo próprio processo de globalização, não serão objeto de nosso estudo, mas seus reflexos deixaram clara a necessidade de se repensar o Estado brasileiro.

¹⁹ O Estado Mínimo propunha o liberalismo, isto é, a intervenção mínima do Estado quando o assunto fossem políticas econômicas e sociais. Percebida essa inviabilidade, os neoliberais, que desde os anos de 1970 viam no mercado a saída para a crise do Estado, na década de 1990, vão exigir reformas e uma imediata reconfiguração do Estado (PEREIRA, 1997).

Desse modo, nos anos 1990, surgiu um modelo de administração pública direcionado às técnicas gerenciais do Estado. Esse movimento denominou-se gerencialismo e pode ser entendido como proposta alternativa para a administração do Estado e sua governança (PEREIRA, 1997). Nessa perspectiva, o Estado brasileiro, já em meados dos anos 1990, adotou técnicas de gerenciamento que visam a atender a uma demanda social cada vez mais crescente. Em contraposição ao Estado Providência,²⁰ as técnicas gerenciais tenderam a estender para o corpo social a responsabilização na oferta dos serviços públicos. Inspirado no modelo tatcheriano (1979), o gerencialismo é um movimento crítico à burocracia estatal, por considerá-la ineficiente.

Pereira (1997, p. 13), quando trata das novas concepções do Estado moderno, analisa da seguinte maneira a administração pública e o novo modelo gerencial:

a administração pública burocrática, que se revelara efetiva em combater a corrupção e o nepotismo no pequeno Estado Liberal, demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial.

Ainda segundo esse autor, a necessidade de se repensar o Estado brasileiro a partir da década de 1990 foi preeminente em razão de não mais comportar a oferta dos serviços públicos, mas, conforme a Constituição de 1988, o Estado se via obrigado a fazê-la. Afonso (2003) vê nessa reforma do Estado a necessidade de oferecer a própria sustentação ao capitalismo como modelo econômico neoliberal.

É quando entra em cena o gerencialismo, justificado como um conjunto de técnicas de administração que viria propor alternativas para o fim dessa crise. Baseado nos conceitos de performatividade, eficácia, eficiência e efetividade na administração pública (BALL, 2001), o gerencialismo se estende para diversos ramos da vida pública, não apenas no Brasil, dentre os quais, o setor de educação, que pode sentir seus reflexos antes mesmo de ser percebida a eficácia de suas

²⁰ Nesse contexto, entende-se que “providência” é algo relacionado com a tomada de atitude. O Estado, nesse caso, estaria na obrigação de agir no intuito de suprir, ou prover, as necessidades básicas do cidadão. Com a crise do mercado, nos anos 1930, esse Estado ficou conhecido nos países desenvolvidos como o Estado de bem-estar social (PEREIRA, 1997).

técnicas. Na educação, os discursos em prol do gerencialismo podiam ser ecoados antes da virada do século XX:

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente. (LIMA, 1997, p. 52-53).

Ball (2001) faz uma crítica ao modelo Estado-mercado, baseado na competição e em indicadores de qualidade, entre eles a performatividade, eficiência, eficácia e efetividade. Além de causar incerteza e instabilidade, a performatividade tem implicação de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais dos trabalhadores de educação: “a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; c) alteração das relações sociais.” Além de outras ligadas à vigilância do trabalho docente (BALL, 2001, p. 110).

No campo da avaliação, o conceito de eficiência está ligado à “minimização dos custos dos insumos ou maximização dos produtos dos projetos” (COHEN; FRANCO, 2008, p. 77). A “eficiência” faz parte de uma lista de princípios básicos da Constituição citados no *caput* do artigo 37. Esse princípio baseia-se na busca do melhor resultado pelo menor custo, ao passo que o conceito de “eficácia” relaciona-se com o “grau em que são alcançados os objetivos do projeto” (COHEN; FRANCO, 2008, p. 77). Leite (2009, p. 112) afirma: “Quanto mais houver cumprimento das decisões, decretos, atos e serviços administrativos, por parte dos usuários da norma, maior será o seu grau de eficácia.” Por outro lado, o conceito de “efetividade” remete aos impactos desses projetos após sua aplicação. É ela que determina “a relação entre os resultados e o objetivo” de determinada ação administrativa (COHEN; FRANCO, 2008, p. 107).

Esses são alguns dos pressupostos administrativos que vão orientar o gerencialismo e estarão presentes também na educação a partir de meados de 1990. Similarmente a outras tecnologias utilizadas no setor de Educação, o gerencialismo não tem como proposta mudanças no modo de produção. É um conjunto de técnicas utilizadas a serviço da estrutura do acúmulo do capital e se aterá à busca por maior eficiência, eficácia e efetividade nesse setor. Palavras e

expressões como metas, índices, avaliações escolares, exames nacionais e locais, planos de execução, entre outras, começaram a fazer parte da realidade dos milhões de alunos e milhares de professores em todo o território nacional. Entre os instrumentos de avaliação, o que prevalece no ensino médio é o Enem.

4.2 Exame Nacional do Ensino Médio

O Enem foi criado pelo MEC em 1998, “visando ser um instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via o instrumento avaliativo, sendo, assim, reguladora da qualidade” (SANTOS, 2011, p. 195). Observa-se que o tema qualidade, assim como regulação, são dois aspectos que terão de ser abordados com a implantação do Enem. A qualidade já vem preconizada um pouco antes. O marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O inciso VI do artigo 9.º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a União incumbir-se-á:

VI - De assegurar o **processo nacional de avaliação** do rendimento escolar no ensino fundamental médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades, e a **melhoria da qualidade do ensino**. (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

Como desdobramento da política de Estado de avaliação, no que concerne ao ensino médio, estabeleceu-se o Enem como política de avaliação do ensino médio, passando a ter uma configuração que articula avaliação e regulação em um primeiro instante, e avaliação, regulação e seleção para a educação superior em um segundo momento (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Entende-se que existem ambiguidades com relação ao termo “regulação”. Essas ambiguidades se diferenciam no aspecto dos envolvidos no processo (BARROSO, 2005). Na definição original, o Estado regulador fortalece a centralização do seu poder decisório. Nesta pesquisa, que propõe investigar o tema da qualidade, em um contexto no qual o Estado Avaliador se encontra em vigência, a “regulação” vem sendo utilizada para favorecer o processo de descentralização. Trata-se de uma (des)regulação, em que o Estado passa a ser redefinido com a ajuda de parceiros, ou, em outras palavras, uma regulação visando ao mercado.

A regulação é uma dimensão fundamental das políticas de educação relativas ao fortalecimento do quase-mercado educacional, entendido como uma tentativa híbrida de legitimar o deslocamento do público estatal em direção ao mercado. Entre suas principais características, está a promoção de “pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes” (AFONSO, 2003, p. 39). Nesse caso, o conceito de governo deriva para o de governança (BARROSO, 2005). Santos (2002, p. 37-38, grifos do autor) refere-se a esse fenômeno como se fosse uma “*de-estatização* dos regimes políticos, reflectida na transição do conceito de governo (*government*) para o de governação (*governance*), ou seja, de um modelo de regulação social e económica assente no papel central do Estado para um outro assente em parcerias”.

Então, essa articulação entre o público e o privado materializa-se por meio de parcerias, contratos de gestão, etc. A relação que se estabelece entre o Estado Avaliador e o quase-mercado, mediante uma política de avaliação, é vista desta forma por Afonso (2001, p. 27):

Esta articulação, tensa e relativamente contraditória, tinha precisamente uma expressão híbrida porque, através da avaliação, pude verificar que era possível compatibilizar, quer o aumento (neoconservador) do poder de controlo central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, quer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional.

É natural que o clima de hibridização entre o campo privado e público seja de tensão, porque, teoricamente, reúnem diversos interesses que, quase sempre, não são complementares.

Essa nova configuração de Estado Avaliador, de metas, tem como objetivo de governo a mediação entre neoliberais, defensores dos quase-mercados na área da Educação Pública, e os neoconservadores, que veem nesse novo modelo de Estado a possibilidade de manter, ou até aumentar, o poder central do Estado (AFONSO, 2001). A criação do Enem vem nesse bojo de mudanças, de onde mecanismos de controle surgem como alternativa para a governança²¹ e diversas formas de administração da coisa pública. É aí que aparece a avaliação “como pré-requisito para que seja possível a implantação desses mecanismos” (AFONSO, 1998, p. 113).

²¹ Pereira (1997, p. 49) define governança como a “capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo”.

Sandra Sousa (2003) explica:

O princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nessa perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade. As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. (SOUSA, 2003, p. 188).

A autora anuncia a incompatibilidade entre a avaliação utilizada em larga escala, no seu parecer, excludente, e o ensino de massas propriamente dito, e, assim, preconiza no texto a perspectiva de fortalecimento de mecanismos de exclusão na gestão pública que adote esses parâmetros.

Percebe-se a dificuldade em conjugar o binômio qualidade-quantidade. Esse reflexo vai ser sentido principalmente nas escolas públicas estaduais, responsáveis, conforme lei, pela oferta do ensino médio. Estados e ONGs, percebendo esse encargo, procuram criar opções no sentido de colaborar com esses estudantes para vencerem esse desafio, promovendo incentivos e cursos de nivelamento entre outras medidas. O Programa Rumo à Universidade, criado em 1998 em Pernambuco, o Vestibular Cidadão da Faculdade de Direito do Recife, o Curso Pré-Vestibular MedEnsina da Faculdade de Medicina da USP, este último criado em 2002, são alguns dos exemplos que se encontram dispersos pelo País.

O Enem entra nesse cenário já na primeira década de implantação do gerencialismo na educação brasileira, e logo causa seus efeitos, tanto nos críticos como naqueles que estavam acostumados com o vestibular tradicional, que até então era o único mecanismo de seleção para acesso ao ensino superior. Argumenta-se que o vestibular tradicional só ocorria bem após o encerramento do ano letivo, o que levava os alunos a não perceberem que era uma continuação do seu aprendizado. A professora Ângela Rocha dos Santos, à época Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reitera essa afirmação em reportagem de Rachel Costa (2011, p. 90-91) da Revista Isto É:

Nosso vestibular fazia com que um grande número de estudantes se autoexcludesse, ou seja, eles ou não se inscreviam ou não compareciam à prova, por achar que aquilo não era para eles. O Enem, de certa forma, amplia esse espectro de candidatos que fazem a prova.

Mesmo que o Enem tenha sido criado com uma proposta diferente, não faltaram professores que o receberiam como um novo vestibular (SANTOS, 2011). Na portaria que criou o Exame e estabelece suas competências e habilidades, é notório o rumo que se quis imprimir ao concurso. Nas competências, afirma-se em seu artigo 2.º, §1.º, inciso III: “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.” (BRASIL, 1998).

Nas habilidades que o Exame se propôs a avaliar, no § 2.º, projeta-se interação das disciplinas e as associam à vida do cotidiano, pretendendo-se, com isso, demonstrar a importância que se daria a uma leitura transversal, contextualizada e atual, que tivesse compromisso com os acontecimentos e mudanças sociais (BRASIL, 1998). Vê-se que os acordos relacionados com a qualidade, que estavam na LDB/1996, começavam a se refletir no Exame.

O Enem foi estabelecido pela Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Essa portaria tinha como característica, à época de sua criação, o caráter voluntário, estabelecido conforme redação do seu artigo 5.º:

A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência. (BRASIL, 1998).

A Portaria n.º 109 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009), editada onze anos após a criação do Exame, vem reafirmar esse caráter voluntário do Enem e a certificação no ensino médio. Vejamos o seu artigo 3.º, *caput*:

A participação no Enem/2009 é de caráter voluntário, a ele podendo submeter-se, mediante inscrição, os concluintes do Ensino Médio no ano de 2009, os egressos deste nível de ensino, em qualquer de suas modalidades, e os pleiteantes ao exame de certificação. (INEP, 2009).

Para efeito desse certificado, eles só seriam conferidos a concluintes e participantes que tivessem pelo menos 18 anos de idade, completados até a data da primeira prova, e, logicamente, não eram conferidos aos que já tivessem concluído o

ensino médio (INEP, 2009, art. 3.º, § 2.º). O sentido era substituir o certificado de conclusão do ensino médio e habilitar o estudante a ingressar em uma das IES, desde que no ano de conclusão do ensino médio ele tivesse prestado o Exame e conseguido aprovação, observada a idade mínima na data da aplicação da primeira prova do Exame. Essa foi uma das principais alterações propostas pela Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009). Salienta-se que essa portaria foi editada no mesmo dia da Portaria n.º 462, em 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009b), o instrumento que ratificou essa certificação, aditando alguns objetivos já estabelecidos na Portaria n.º 438/1998 (BRASIL, 1998), a de criação do Enem. Essas duas portarias, a que criou o Exame e a que acresceu seus objetivos, foram revogadas pela Portaria n.º 807 de 18 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a).²²

Nos cursos integrados de duração de quatro anos, que são oferecidos, entre outros, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os estudantes podiam, no fim dos três primeiros anos, independentemente de idade, prestar o Exame e entrar na universidade ou faculdade. Nesse caso, a inscrição às IES não exigia a Ficha 19 – ficha de conclusão do ensino médio, pois o Enem regulamentava essa passagem por meio de um certificado emitido pelos Institutos.

Em 2004, surgiu o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, aprovado em 8 de dezembro (BRASIL, 2004), que proíbe a concessão desse certificado, ainda que o estudante tenha cumprido os três primeiros anos e logrado sucesso no Exame; isso vale, também, para os que tenham completado 18 anos. A justificativa se fundava na alegação de que estava havendo evasão no ensino profissional desde a criação do Enem.²³ O argumento foi sacramentado, colocando algumas disciplinas teóricas ainda no quarto ano, o que antes, o último ano dos cursos integrados, era reservado tão somente para as disciplinas profissionalizantes. A partir daí, os alunos que estivessem nessa situação não puderam mais se inscrever nas IES.

Referindo-se, ainda, ao ano de 2009 – treze dias antes do lançamento da Portaria n.º 462 (BRASIL, 2009b), a que ampliou os objetivos do Enem –, em 14 de maio, houve uma reunião com o Conselho Nacional de Secretários de Educação

²² A Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a), em seu artigo 5.º, aumentou o espectro e estabeleceu que os alunos, mesmo os que não concluíram o ensino médio e tenham logrado êxito no Exame, poderiam frequentar as IES, desde que tenha, à época da primeira prova de cada edição do Exame, ao menos 18 anos completos.

²³ Diz o texto do parecer: “Como se trata de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, não será possível concluir o Ensino Médio de forma independente da conclusão de ensino técnico de nível médio e, muito menos, o inverso. Não são dois cursos em um, com certificações independentes.” (BRASIL, 2004, p. 404).

(Consed), em que o ministro da Educação propôs a obrigatoriedade do Exame para todos os alunos advindos da rede pública de ensino do País. A implantação dessa medida veio já para o ano de 2010. A partir de então, o Exame passou a ser chamado de o “Novo Enem”. É importante ressaltar que as Ifes tiveram de incorporar o Exame em pelo menos uma de suas fases de seleção para o ingresso de novos alunos.

A criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi consequência da consolidação do Enem. Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), com o intuito de unificar os dados das IES públicas nas diversas regiões do País, promovendo sua interação. O candidato escolhe o curso de graduação que deverá cursar entre as Ifes que fazem parte do Sistema, bastando, para tal, conseguir a média que lhe permita uma das vagas na instituição desejada. A ideia é apresentar um cadastro que contenha um grande número de universidades públicas federais. Com isso, proporcionaria “maior mobilidade regional dos candidatos aprovados, aspecto extremamente salutar ao desenvolvimento da graduação brasileira” (ANDRIOLA, 2011, p. 120). Dessa forma, a escolha poderá ser feita para qualquer instituição superior pública que pertença ao Sisu. Tal escolha será efetuada em uma “ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos” (BARROS, 2014, p. 1079).

O crescimento do Enem foi realmente inusitado. O elo entre o Exame e o compromisso com a qualidade ou, ainda, o fato de esta vincular-se ou não à chegada de novos alunos nas IES é algo que discutiremos na sequência do trabalho. A constatação desse crescimento é inegável. É pertinente assinalar que, em 1998, ano de sua criação, o Exame foi aplicado em 184 municípios, escolhidos em virtude da grande quantidade de matrículas no ensino médio. Em 2010, ele foi aplicado em 1.698 municípios, “representando um acréscimo de 822,8%” (JESUS, 2011) em comparação com sua aplicação em 1998. Em números, a participação de alunos saltou de 0,16 milhão para 4,61 milhões ao longo desses doze anos (1998 a 2010). Em 2016, as inscrições para o Enem somavam 8,6 milhões de alunos, um milhão a mais do que em 2015, embora apenas 6 milhões tivessem comparecido ao local de prova (ENEM..., 2016).

A isenção ou gratuidade oferecida pelo Ministério da Educação aos estudantes da rede pública e aos alunos das escolas privadas considerados

carentes foi um dos fatores que incentivaram as inscrições no Examei.²⁴ Outro fato que acelerou os números do Enem foi a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), em 13 de janeiro de 2005, por meio da Lei n.º 11.096 (BRASIL, 2005). O ProUni é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas em instituições privadas de ensino superior, por meio de critérios de classificação no Enem, para alunos que ainda não possuam o diploma superior. Em troca, as IES privadas ficam isentas de certos tributos fiscais. Para se ter ideia, de 2004 a 2005, ano de implantação do ProUni, “o número de inscritos no Exame saltou de 1,55 milhão de inscritos para 3 milhões, um aumento de 93,5%” (JESUS, 2011, n. p.).

O que justifica as inscrições de alunos da rede pública para o Enem tornarem-se mais efetivas foi a criação do ProUni, pois antes as vagas sobravam nas IES privadas em consequência das dificuldades financeiras das famílias. Com o ProUni, essas vagas ociosas puderam ser subsidiadas pelo governo federal.

No entanto, um dos motivos que muito contribuíram para que as inscrições no Enem tivessem impulso, antes mesmo do ProUni, foi a adesão das IES no que tange a considerar os resultados no Enem, total ou parcialmente, como critério para ingresso em cursos superiores. No período que corresponde a 1998-2004, que compreende o ano de criação do Enem (1998) até um ano antes da implantação do ProUni (2005), as inscrições para concorrer a uma vaga nas IES já haviam chegado a uma variação em torno de 868,75%.

Vê-se, portanto, que o desejo de transformar o Enem em objeto de ingresso nas diferentes IES espalhadas pelo Brasil vem de há muito tempo e já pode ser até preconizado pela então presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro, em artigo intitulado *O fim da obrigatoriedade do vestibular*, publicado três meses após a aplicação da primeira edição do Exame:

Merece destaque como alternativa ao vestibular o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado pela primeira vez este ano, em todo o país, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação. O exame deve se transformar, nos próximos anos, numa das principais alternativas ao vestibular. (CASTRO, 1998, n. p.).

²⁴ A medida que versa sobre a carência desses alunos foi regulamentada pela Portaria n.º 19/2001 do MEC. Essa portaria se transformou, em 2013, na Lei n.º 12.799, de 13 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), que foi quando ficou claramente estabelecido o critério do termo “carência”, que passou a ser àqueles alunos que possuíam uma renda familiar menor ou igual a um salário mínimo e meio.

Aspectos como esses merecem consideração quando for preciso investigar os processos de construção do Enem. Ao contrário do que se possa prever, o estudo para implantá-lo não fora algo aleatório, feito de tentativas, erros e acertos. Estudando o processo em sua formação, verificamos que cada dimensão do Exame foi minuciosamente articulada. Seu compromisso com a qualidade, com as diretrizes nacionais do ensino médio ou simplesmente o compromisso com o acesso, ou ainda com ambos, pode ser objetivo específico de qualquer estudo. Esse é o motivo pelo qual o Enem também é tratado neste trabalho ou até por outros em que se atente a suas peculiaridades. Em nosso caso, o Enem tem uma particularidade a mais, pois foi por meio dele que selecionamos as escolas que fizeram parte do campo de pesquisa e da metodologia do trabalho.

Investigando outros aspectos, tomamos as décadas de 1980 e 1990 como referência no que concerne ao fluxo de alunos, que, a partir daí, passou a ocupar o setor da educação pública de maneira mais efetiva, e constatarmos que o número de matrículas no 3.º ano do ensino médio em 2013, especialmente no setor público, foi imensamente maior que o número de alunos que ingressaram nas IES públicas no ano seguinte (2014). Por conseguinte, vamos estabelecer algumas relações entre o problema que ocorre com o aumento desse fluxo e a falta de vagas nas IES públicas para atender a essa demanda ou simplesmente o não ingresso dessa massa de estudantes no ensino superior.

Com relação ao Enem, basta observar que, do total de alunos concluintes do ensino médio, em 2013, mais de 80% pertencem à rede pública; porém, esse percentual transforma-se em menos de 30% no momento da inscrição no Exame, que dá oportunidade de ingresso em uma IES pública. O professor do Instituto de Física Gleb Wataghin da Unicamp Marcelo Knobel, no Simpósio Excellence in Higher Education, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em fevereiro de 2014, afirma: "a grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas, pois sabe que tem pouca ou nenhuma chance de entrar nessas instituições", conforme registro de Elton Alisson (2014) na reportagem para a Agência Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

Na oportunidade, o professor Marcelo Knobel afirmou que os índices do ensino público e privado dos alunos das escolas de ensino médio praticamente se invertem quando o assunto é a inscrição nas maiores IES públicas do País, de sorte

que na Unicamp, para as vagas de livre concorrência, registra-se: aproximadamente 70% de inscrições vieram da rede privada e apenas 30% da rede pública. Acrescenta que esses percentuais de inscrição dos estudantes permanecem, mesmo com o aumento da demanda no ensino superior, pelo simples fato de que o número de vagas é igual.

Esse fenômeno de inversão dos percentuais, quando o assunto é inscrição nas IES públicas, deve-se menos à evasão durante o percurso do último ano do ensino médio público e mais à desistência dos alunos da rede pública no momento da inscrição para as IES públicas, pois eles sabem, conforme o professor Marcelo Knobel, “que têm pouca ou nenhuma chance de entrar nessas instituições” (ALISSON, 2014, n. p.).

Confrontando a declaração do professor da Unicamp com a da professora da UFRJ, observam-se duas questões aparentemente antagônicas. Uma alega que a mudança de calendário nas provas, que concorreu para que o Enem fosse realizado durante o ano letivo, foi um bom motivo para resgatar aqueles que nem sequer se inscreviam por acharem que o vestibular tradicional não era para eles; e a outra declaração, dessa vez de um professor, que já havia inclusive assumido cargo de gestão na Unicamp, afirma que, mesmo com o advento do Enem, os alunos da rede pública não efetuavam suas inscrições.

O pesquisador Marcelo Knobel, apesar de reconhecer os esforços do governo federal em elaborar opções visando a uma política de inclusão social nas IES, considera que todas as medidas de ações afirmativas, embora importantes, tornam-se insuficientes quando são relacionadas com os processos seletivos das universidades, incluindo o próprio Enem. Afirma que essas medidas, por si só, não garantem a inclusão social dos alunos advindos da escola pública; que necessitariam, além de cursos de apoio na preparação do Exame, de outros aparatos após o ingresso. Esse apoio, segundo ele, teria de ser dado mesmo depois de consumado o Exame, com a implantação de insumos e benefícios pela Universidade (ALISSON, 2014).

Para além de algumas pesquisas que demonstram que o Enem pode ser um exame que avalie bem mais o aluno que a escola (TRAVITZKI, 2013), percebe-se que os vestibulares tradicionais se comportavam de modo bem mais acentuado em relação à avaliação individual. As escolas particulares, por vezes, contavam com alunos que normalmente não vinham de seu quadro, matriculando-os no 3.º ano do

ensino médio, para que, no fim, prestassem o vestibular e defendessem o nome dessa escola – o que estava em jogo eram as primeiras colocações. Eram elas que davam destaque, pela mídia, às escolas onde estudavam os alunos mais bem classificados.

Após o Enem, a lógica tende a ser um pouco diferente. Mesmo se considerando que as escolas são formadas por indivíduos, o que o senso comum indica é que, com a instauração do Enem, as escolas estão tendo um cuidado maior em preparar o universo de alunos que a ela pertença, sobretudo por ser avaliado todo o conjunto dos alunos aptos a prestar o Exame para só depois ser atribuída uma média para a escola. A nota atribuída ao conjunto dos seus alunos, nesse caso, representa mais do que as partes. Ela nos quer dizer mais. A nota da escola torna-se uma referência, pois significa uma média feita pelo aproveitamento de todos os alunos aptos a prestar o Enem; representa mais que uma simples avaliação individual dos alunos que pertencem àquela instituição. Salientamos, ainda, que “os resultados individuais do Enem somente poderão ser utilizados mediante a autorização expressa do candidato”, conforme reza o parágrafo 3.º do artigo 6.º da Portaria n.º 807 do MEC, de 18 de junho de 2010 (BRASIL, 2010a).

O Enem não mostra ou não avalia os problemas das escolas, porque a solução não passa pelos exames. Talvez não seja por meio de um processo avaliativo que identificamos as deficiências de uma escola. Nesse caso em particular, uma comissão que examine *in loco* o espaço de estudos desses alunos talvez consiga perceber melhor o problema.

A avaliação externa visa a abalizar o conteúdo escolar, uma vez que a tendência das escolas é abolir cada vez mais as avaliações internas. O resultado dessas avaliações externas pode ser medido pela “qualidade” ou não de seus alunos; porém, o Enem tem a proposta de, sem citar um aluno melhor que outro, identificar que escola tem um conjunto de alunos mais bem preparados que outras para esse tipo de Exame. Diante dessa avaliação, teriam de se estabelecer, por exemplo, algumas medidas e ações na tentativa de homogeneizar esses resultados.

A falta de tomada de decisão com relação a essas medidas, que poderiam ser realizadas após essa avaliação, foi duramente criticada pelos professores entrevistados neste trabalho, mas também seria ilusão achar que uma avaliação de conteúdos possa entender os diversos caminhos e falhas das escolas, em particular, das escolas públicas do País. Sem dúvida, o Enem, apesar de tentar, por um

processo de linguagem, minimizar a distância que acompanha o conhecimento formal do prático, não diverge do que considera Bourdieu (2015) quando atribui à avaliação nas escolas públicas uma reprodução dos pressupostos extraídos das classes hegemônicas; isto é, o próprio sistema público escolar ainda não estaria preparado para reproduzir a bagagem cultural que vem acompanhada com essa nova demanda.

Bourdieu, apesar de defender a escola pública, é um crítico de sua formação. Sua crítica vem desde o papel da escola libertadora, que pretendia libertar a classe operária do poder hegemônico. Diz ele que, aos poucos, os despossuídos vão descobrindo “as funções conservadoras da escola ‘libertadora’.” (BOURDIEU, 2015, p. 246). Ele afirma que há uma espécie de mal-estar crônico nessas escolas, resultado do fracasso escolar provocado, em última instância, pela não ascensão dos alunos da rede pública aos postos condutores de trabalho de dada sociedade.²⁵

O autor explica que a conversão do capital cultural em capital escolar, dificultada pela dissonância estabelecida entre o conteúdo presente na escola e o daqueles que ingressam no SPE em épocas de invasão das multidões, *per si* só, não será suficiente para o ingresso nos postos de trabalho mais seletivos. Além de outros fatores que ele elege como impeditivos, que serão analisados mais adiante, ele atribui como precária essa conversão, resultado do embate entre o que vem na bagagem cultural desses novos alunos e o que é proposto como conteúdo para eles nas escolas públicas. Atente-se que esse conteúdo representa os interesses de quem nem mais frequenta o espaço escolar público estadual do século XXI.

As escolas não se sentem prontas para fazer uma mudança radical no currículo e nas práticas educativas; e essa impossibilidade é a grande responsável por esse “fracasso escolar”. Ele percebe o papel da escola como se fosse o de um “blefe permanente” (BOURDIEU, 2015, p. 249) e afirma que a escola é um fim em si mesmo e, no fim, seus gestores ainda dirão: fizemos nossa parte, você é que não aproveitou. Você é que não é bafejado pela sorte de vir de berço com um capital cultural e social significativo para que possa ser convertido em capital escolar sem muito atropelo pelo SPE.

²⁵ Nesse caso, Bourdieu (2008) avalia a sociedade parisiense, porém, com pouco esforço, nós nos deslocamos para a realidade brasileira.

4.3 A relação entre as matrículas do ensino médio e superior

Nesse contexto, selecionamos alguns questionamentos que serão debatidos nesta pesquisa. Entre eles: quais foram os subsídios determinantes obtidos nas duas escolas pesquisadas que possam oferecer diferenças na qualidade da oferta de ensino médio, pois se pertencem a uma mesma rede, com a mesma proposta de gestão, com o mesmo financiamento, que fatores a diferenciaram? Como interferem esses fatores no rendimento dos alunos e quais as relações com o tema da pesquisa, qualidade no ensino médio? Finalmente: até que ponto o fator socioeconômico e cultural influencia e se apresenta como um fator importante neste debate? São perguntas que necessitarão de uma análise mais pormenorizada.

Para que a pesquisa obtenha essas respostas, partimos da análise de algumas tabelas que tratam de diversos tópicos sobre o tema. Começaremos pelo número de estudantes que o ensino médio tinha na época em que a pesquisa utilizou os dados. Depois nos limitaremos aos que estão no ano de conclusão do ensino médio; finalmente, analisaremos em termos nacionais, regionais e estaduais as estatísticas dos alunos que ingressaram no ensino superior em 2014.

Interessará saber, para podermos aferir a qualidade formal, que será o aspecto debatido nas tabelas adiante, quais as expectativas e realizações dos profissionais que colaboraram para que seus alunos pudessem ingressar nas IES, ao longo do País e, particularmente, no estado de Pernambuco. Com isso, por meio das instituições pesquisadas, poderemos ter um ponto de partida para avaliar o conceito do tema qualidade, que ajudará a perseguir seu significado nessas escolas, ainda que, conforme se sabe, as tabelas sofram variações por serem instrumentos sujeitos a constantes atualizações.

A Tabela 2 representa o total de alunos matriculados no ensino médio em 2013; revela o número total de matrículas do ensino médio em 2013 por localização e dependência administrativa. É importante ressaltar que, do total de matrículas, mais de 80% pertencem à rede pública estadual. Assim, em 2013, só na rede pública estadual, tivemos quase 6 milhões de matrículas a mais do que na rede privada de ensino. Se considerarmos as outras esferas do público (federal e municipal), esse número é ainda maior.

Tabela 2 – Número de matrículas no ensino médio 2013

	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado				
	Localização/Dependência Administrativa				
	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.312.815 (100%)	138.194 (1,66%)	7.046.953 (84,77%)	62.629 (0,75%)	1.065.039 (12,81%)
Nordeste	2.311.260 (100%)	49.625 (2,15%)	1.988.051 (86,01%)	16.642 (0,72%)	256.942 (11,12%)
Pernambuco	386.628 (100%)	6.760 (1,75%)	331.757 (85,8%)	2.131 (0,55%)	45.980 (11,9 %)

Fonte: MEC/Inep/Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed).

A tabela mostra que, das 8.312.815 matrículas do ensino médio em todo o País, em 2013, apenas 12,81% são de responsabilidade do setor privado, isto é, 1.065.039 de matrículas; ao passo que 84,77% representam 7.046.953 matrículas, concentradas tão somente na rede pública estadual. Com relação a esse último percentual, ele sofre uma alta e atinge 87,19% se considerarmos as matrículas em todas as dependências administrativas das escolas públicas em 2013. Mostra também, que, em toda a região Nordeste, em 2013, houve 2.311.260 matrículas no ensino médio, sendo mais de 86% na rede estadual e 11% na rede privada.

No estado de Pernambuco, o campo de nossa pesquisa, o percentual de matrículas na rede estadual se mantém em 86%, ao passo que essas matrículas na rede privada tiveram uma ocorrência nesse mesmo ano de aproximadamente 12%. Vê-se que os percentuais regionais e estaduais incidem com a mesma frequência que os indicados na discussão do problema nacional.

A Tabela 3 distribui esse número de matrículas por séries. Destacamos as do 3.º ano (série) e as entendemos como, aproximadamente, o número de estudantes egressos do ensino médio e potencialmente aptos, em 2013, para o ingresso nas universidades já no ano seguinte, em 2014, quando farão matrículas em uma das IES. Essas matrículas se somarão às advindas dos estudantes que já completaram 18 anos e não estão cursando o último ano do ensino médio, mas, pela regra do Exame, já estariam aptos a ter acesso ao ensino superior.

Tabela 3 – Matrículas no ensino médio-normal/magistério e integrado 2013

	Matrículas no Ensino Médio – Normal/Magistério e Integrado					
	Total	Série				
		1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	4.ª Série	Não Seriada
Brasil	8.312.815 (100%)	3.358.891 (40,4%)	2.617.652 (31,48%)	2.212.861 (26,6%)	65.295 (0,79%)	58.116 (0,70%)

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Salientamos que não estamos considerando as evasões durante o curso do 3.º ano do ensino médio, pois entendemos, mais uma vez, que a principal evasão ocorrerá no fim do curso quando os alunos da rede estadual não conseguem vagas nas universidades, em particular nas públicas, ou nem sequer se inscrevem nos concursos para as IES, como ficou caracterizado no depoimento do professor da Unicamp.

Além de significativo – pelos dados do Inep, que é o órgão responsável pelo Enem –, do total de matrículas no ensino médio em 2013, o percentual de 26,6%, ou seja, 2.212.861 são relativos às matrículas do 3.º ano (Tabela 3). Essas matrículas foram teoricamente as que estavam aptas para as novas inscrições que disputariam as vagas oferecidas nas IES em 2014; ou seja, existiam 2.212.861 estudantes em potencial matriculados no 3.º ano do ensino médio em 2013, a fim de ingressarem nas IES no ano seguinte.

Contudo, é bom repetir, estamos desconsiderando para esta análise os que estão fazendo o Exame e, porventura, não vieram imediatamente do 3.º ano do ensino médio. Refiro-me àqueles que já concluíram, e os que ainda não estão no 3.º ano do ensino médio, mas à época do Exame já completaram 18 anos de idade, e, em geral, por esse motivo, já se encontravam legalmente aptos para ingressar no ensino superior caso obtivessem sucesso na prova.

Pelos dados da Tabela 4, dos 2.383.110 estudantes ingressos nas IES em 2014, apenas 504.627 deles ocuparam vagas nas universidades públicas. Importa saber que os 504.627 ingressos nas IES públicas, em 2014, representam menos de 25% do total de matrículas nas IES desse mesmo ano. Os mais de 75% restantes de vagas foram oferecidos e ocupados pelo setor privado do ensino superior. Assim, dos 2.383.110 ingressos em 2014 nas diversas IES, ingressaram nas instituições

privadas 1.878.483, já incluindo as vagas do ProUni.²⁶ O relevante desses dados das IES é a disparidade das vagas oferecidas entre os setores público e privado, reservando para este último uma oferta bem maior no oferecimento dessas vagas.

Tabela 4 – Número total de ingressos nos Cursos de Graduação presenciais em 2014

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais								
	Total Geral por Forma de Ingresso								
	Ingresso Total (a+b+c+d)	Processo Seletivo (a)	Seleção para Vagas Novas				Seleção para vagas de programas especiais (b)	Seleção para vagas remanescentes ©	Outras Formas de Ingresso (d)
			Vestibular	Enem	Avaliação Seriada	Seleção Simplificada			
Brasil	2.383.110	2.110.766	1.669.161	525.482	12.538	125.874	11.059	255.202	6.083
Pública	504.627	452.416	232.685	219.479	10.529	14.655	10.353	39.268	2.590
Federal	311.536	275.318	80.070	202.649	8.091	6.765	6.651	27.474	2.093
Estadual	142.096	130.733	114.323	14.241	2.430	1.189	3.601	7.300	462
Municipal	50.995	46.365	38.292	2.589	8	6.701	101	4.494	35
Privada	1.878.483	1.658.350	1.436.476	306.003	2.009	111.219	706	215.934	3.493

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Mesmo que seja desconsiderada a evasão, vê-se que o número de estudantes ingressos no ensino superior é um pouco maior que o número dos egressos do 3.º ano do ensino médio (Tabela 3). Essa diferença deve-se justamente aos que prestam exames às IES e não vêm diretamente do ensino médio; número que tem aumentado ao longo dos anos.

Prosseguindo no levantamento de dados da pesquisa, seria o caso de observar que o número de ingressos nas IES públicas em 2014 (504.627, Tabela 4) – que teoricamente é a categoria administrativa na qual os alunos da rede pública tendem a optar no momento da escolha de uma graduação – fora muito menor que o número geral de concluintes do ensino médio em 2013 (2.212.861, Tabela 3). Resta

²⁶ No ano de 2013, o total de bolsas integrais distribuídas pelo ProUni somou pouco mais de 250 mil, conforme dados do Sistema Informatizado do ProUni (SisProUni), o que não resolveria ainda o problema da absorção do setor público rumo às IES (BRASIL, 2013b). Outro programa de ação afirmativa, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (Fies), também fica nessa margem de ajuda e teve como meta, em 2013, cerca de 200.000 contratos, com os mais variados percentuais de desconto, o que, ainda assim, não resolveria o problema da demanda advinda do ensino médio.

identificar em que proporção o setor público de ensino médio matricula seus alunos nas Ifes.

Se forem tomados como amostra todos os concluintes do ensino médio e adicionar a eles os que já não estão prestando o Exame pela primeira vez, tem-se algo bem maior do que quatro alunos para cada vaga oferecida nessa categoria administrativa. Isso porque temos 2.212.861 de matrículas regulares na 3.^a série do ensino médio para pouco mais de meio milhão de vagas nas IES públicas.

Tal proporção merece um destaque: isso quer dizer que ainda que o número de alunos em idade escolar ideal (entre 17-18 anos) para disputar uma das vagas em alguma das IES públicas possa representar tanto a rede pública como a rede privada de ensino, menos de 25% desse total geral de alunos ingressará no ensino superior público, restando aos demais a opção de ingressar nas IES privadas, por meio de programas de ações afirmativas ou processo seletivo regular.

Se fôssemos considerar, ainda, que todas as matrículas do setor privado no ensino médio (1.065.039, Tabela 2), sejam relativas ao 3.^o ano, o que representa uma hipótese absurda, fica evidente dizer que mais da metade do número geral de concluintes no 3.^o ano do ensino médio (2.212.861 alunos) pertenceriam às escolas públicas de ensino; no entanto, esse número é bem maior. Com esses dados, podemos fazer um exercício de inferência e afirmar categoricamente que ao menos metade dos estudantes da rede pública de ensino que estão no 3.^o ano do ensino médio não acessa as IES públicas – se pouco mais de meio milhão ingressaram nelas e existem, por hipótese, bem mais de um milhão de alunos somente nessa etapa do ensino público, fica fácil aplicar o silogismo.²⁷ Isso é algo preocupante, considerando que a grande maioria desses estudantes da rede pública do ensino médio, que, porventura, venha a se inscrever no Exame, deva optar pelo ingresso nas IES públicas, que, além de terem um nível de excelência no ensino, oferecem gratuidade.

Aplicado o silogismo, deparamos com um dado mais alarmante: tomando apenas o número de estudantes concluintes no 3.^o ano do ensino médio, nas diversas dependências administrativas (Tabela 5), verifica-se que, ao longo do País, só na esfera pública estadual, em 2013 tivemos 1.846.156 de prováveis concluintes. Se voltarmos a verificar o número de ingressos no ensino superior para o ano

²⁷ O silogismo aqui aplicado no texto é apenas um exercício de inferência para garantir 100% de certeza científica.

seguinte (Tabela 4), em particular para as dependências administrativas públicas, que foi de 504.627 estudantes – mesmo se considerássemos que todas as vagas dessas IES públicas fossem preenchidas especificamente por esses concluintes, o que não corresponde à realidade –, aproximadamente 70% deles estariam fora do ensino superior gratuito.²⁸ Isso nos levaria a dizer que o problema talvez esteja no baixo número de oferta de vagas nas instituições públicas oferecidas para o setor que leva o mesmo nome. No entanto, o problema não se resume unicamente a essa questão.

Tabela 5 – Matrícula do ensino médio por série/dependência administrativa em 2013

3.ª SÉRIE					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.213.154	31.075	1.846.156	16.619	319.304
Nordeste	632.147	10.554	539.721	4.379	77.493
Pernambuco	113.678	1.264	97.623	543	14.248

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Considerando, agora, a Tabela 6, que destaca o estado de Pernambuco, ainda que o Sisu tenha regionalizado o ingresso dos estudantes das IES públicas, se formos nos ater àqueles alunos pertencentes à rede pública, que teoricamente tentaram ingresso nas IES públicas em 2014, é possível estabelecer uma estimativa. Senão, vejamos: pelos dados da Tabela 5, quando somadas todas as dependências administrativas relativas ao ensino público, temos quase 100.000 estudantes concluintes só na esfera pública do estado de Pernambuco. O número de concluintes da rede privada fica em 14.248 estudantes (Tabela 5).

Contudo, se estabelecermos a esfera pública como a opção mais recorrente desses alunos para ingresso no ensino superior, poderíamos afirmar que existem aproximadamente 100.000 alunos da escola pública para 21.593 vagas (Tabela 6) nas IES públicas; o que daria algo entre 4 e 5 estudantes para cada vaga.

No caso particular da UFPE, a segunda universidade do País mais procurada pelo Sisu em 2017, portanto a mais desejada pela maioria dos concluintes do ensino médio no estado de Pernambuco, vamos observar certa paridade no ingresso

²⁸ Na verdade, se formos considerar que metade das vagas nas IES públicas fossem preenchidas com estudantes vindos da rede privada de ensino, esse percentual de alunos provenientes de escolas públicas, que ficam fora do ensino superior gratuito, sobe para 85%.

desses estudantes. Isso se deve em grande parte à aplicação da Lei das Cotas Sociais, que a partir de sua publicação, em 2013, já vinha garantindo progressivamente esse percentual para os estudantes provenientes de escola pública. Em 2016, a UFPE atingiu seu percentual máximo, qual seja o de 50% dessas vagas. Mesmo antes de atingir a cota máxima, aquela que garante que metade dos alunos por lei teria de vir da rede pública de ensino médio, já existia uma distribuição de relativo equilíbrio.

Tabela 6 – Número total de ingressos nos cursos de graduação em Pernambuco 2014

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais								
	Total Geral por Forma de Ingresso								
	Ingresso Total (a+b+c+d)	Processo Seletivo (a)	Seleção para Vagas Novas				Seleção para vagas de programas especiais (b)	Seleção para vagas remanescentes ©	Outras Formas de Ingresso (d)
			Vestibular	Enem	Avaliação Seriada	Seleção Simplificada			
Pernambuco	76.804	71.298	55.698	20.031	318	2.722	76	5.224	206
Pública	21.593	20.316	15.098	12.240	23	263	75	1.118	84
Federal	13.730	12.802	7.634	12.238	-	237	48	828	52
Estadual	2.779	2.722	2.697	2	23	1	27	24	6
Municipal	5.084	4.792	4.767	-	-	25	-	266	26
Privada	55.211	50.982	40.600	7.791	295	2.459	1	4.106	122

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Considerando o ano de 2014, pode-se observar que houve 7.158 ingressos, que representam a soma nos dois semestres (2014.1 + 2014.2) daquele ano (Tabela 7). Pouco mais da metade desses estudantes vieram das escolas privadas, ao passo que pouco menos dessa metade vieram das escolas públicas. O problema é que, pela Tabela 5, o número de concluintes no ensino médio público do estado em 2013 é de quase 100.000 estudantes. Em contrapartida, o número dos que concluíram o ensino médio na esfera privada, nesse mesmo ano, não chega a 15.000 estudantes. Se formos estabelecer proporções, encontraremos uma disparidade muito grande na relação entre oferta e demanda no que concerne a essas duas esferas.

Tabela 7 – Alunos matriculados na UFPE entre 2012 e 2014

Ingresso	Total de discentes	Discentes vindos de escolas privadas	Discentes vindos de escolas públicas
2012.1	3809	1264	2545
2012.2	3091	1114	1977
2013.1	3832	974	2858
2013.2	3101	760	2341
2014.1	4089	2595	1494
2014.2	3069	1114	1955

Fonte: Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)/UFPE.

O intento desta pesquisa é estudar o significado que o tema qualidade tem nas escolas públicas do estado de Pernambuco que oferecem o ensino médio. A princípio, identificaremos as causas de o ensino público apresentar variações quando o assunto é qualidade formal, uma vez que terão instituições-modelo nesse aspecto e outras ainda deficientes no escopo de aprovar seus alunos para algumas das IES públicas.

Pesquisamos as diversas nuances da “qualidade na educação” e fizemos uma incursão sobre o tema, investigando nos locais da pesquisa o que pode ter ocasionado um rendimento de alto nível ou de baixo nível nas escolas e suas implicações. Por meio das observações que puderam ser aprofundadas pelos discursos dos profissionais que trabalham nesses locais, avaliamos a estrutura física dessas escolas e de que maneira a gestão vem desenvolvendo as diretrizes da política educacional que regem a maioria das escolas públicas que oferecem o ensino médio no estado de Pernambuco. No fim, tornou-se evidente o que foi determinante para o “sucesso” ou o “fracasso” dos alunos pertencentes às escolas.

No capítulo 5, vamos adentrar o espaço das duas escolas pesquisadas, localizadas no município de Recife. Vamos conhecê-las mais de perto e saber por que têm critérios tão diversos, apesar de pertencerem à mesma categoria de escolas de tempo integral da rede pública estadual de ensino. Esses critérios, somados aos resultados conquistados por essas escolas, serão decisivos para a escolha do público em geral.

5 AS ESCOLAS INVESTIGADAS: ENCONTROS E DESENCONTROS

Este capítulo diz respeito à análise dos dados coletados nas escolas selecionadas para responder aos questionamentos desta pesquisa. Definimos como espaço amostral as escolas públicas estaduais em Pernambuco. Em seguida, escolhemos como critério de pesquisa duas escolas da capital do estado, Recife, que apresentaram maior e menor intensidade nos resultados do Enem em 2013.

A partir daí, o campo de pesquisa limitou-se a duas Escolas de Referência, pois, conforme salientado, as escolas estaduais de Pernambuco tornaram-se, gradualmente, “escolas de referência” a partir de 2004.

A escolha do Enem, como parâmetro para a seleção das escolas, que comporiam o campo desta pesquisa, apoiou-se no fato de ele ser considerado como a avaliação mais habitual para apreciar uma instituição escolar no aspecto formal da qualidade, muito embora esta pesquisa explore outras dimensões do significado da qualidade da educação, que também foram perseguidas nas escolas selecionadas.

Já a catalogação dos dados do Enem 2013, justifica-se principalmente pelo fato de que os dados do Censo do Ensino Superior de 2014, que seriam utilizados nesta pesquisa, pois seria o ano em que os estudantes que prestaram o Exame em 2013 seriam absorvidos nas IES, só ficaram disponíveis no ano seguinte, isto é, em 2015.

5.1 O município do Recife e suas dicotomias

Considerada a capital mais antiga entre as brasileiras, o Recife sempre se destacou por sua economia forte se comparada com outras capitais do País, apesar de ter uma concentração de renda muito desigual ao longo de seus 218 quilômetros quadrados. De origem ribeirinha, a capital guarda algumas características, como a de ser cortada por rios, o que lhe valeu o título de “Veneza brasileira”, e a de ter mangues em quase toda a sua extensão. Isso possibilitou a existência de favelas e palafitas nos arredores. As escolas públicas estaduais ficam praticamente localizadas nessa situação geográfica, atendendo, em sua maioria, os moradores que também vivem em risco social. Essas favelas localizam-se em áreas consideradas de poder aquisitivo melhor que as demais.

As escolas estaduais, que se localizam na cidade do Recife, ficam distribuídas em áreas cuja população praticamente se subdivide no aspecto econômico: uma parte fica situada nos subúrbios considerados de moderado a baixo IDH e a outra, na região sul, mais abastada que a primeira, de IDH mais alto, muito embora também não fique livre de ter bolsões que mesclam a riqueza da cidade com o entorno ribeirinho, característico da cidade (RECIFE, 2005). Existem, também, algumas escolas estaduais, localizadas em áreas com IDH bem elevado, onde se concentram as famílias mais tradicionais da região. Essas escolas destacaram-se por apresentar “a maior taxa bruta de frequência à escola” (RECIFE, 2005, p. 1). Finalmente, há aquelas localizadas no centro da capital, uma localização tradicional, que se destacou no passado por ser uma área considerada de referência no oferecimento de educação pública de “boa” qualidade.

Os dois estabelecimentos escolhidos pela pesquisa estão em áreas consideradas de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) moderados. As Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs)²⁹ também foram usadas para o cálculo do IDH-M (RECIFE, 2005). Segundo o *Atlas do desenvolvimento humano no Recife* (RECIFE, 2005), há diferenças metodológicas entre o cálculo do IDH e do IDH-M dos bairros do Recife.

Para esta pesquisa, é importante também observar que existe grande variação entre bairros bem próximos. Se tomarmos como exemplo o bairro de Boa Viagem, localizado na zona sul da cidade, e compararmos com a Ilha de Joana Bezerra, bairro bem próximo, situado a poucos quilômetros do primeiro, que pertence a uma das Zonas Especiais de Interesse Social (Zeis), verificaremos uma diferença “tão grande quanto a que distingue a Noruega, campeã mundial do IDH, de países da África subsaariana, como o Gabão” (RECIFE, 2005, p. 1).

A Escola B pertence a uma comunidade situada exatamente em uma dessas Zeis. Localizada no centro de Recife, é a responsável pela absorção de grande parte dos jovens que estão em idade escolar relacionada com o ensino médio. A outra escola pesquisada, Escola A, localiza-se no subúrbio da cidade. Apesar de sua localização, destacou-se por ser uma escola pública da rede estadual, dentre as melhores, que serviu de parâmetro para muitas outras do estado de Pernambuco no Enem de 2013.

²⁹ As UDHs “agregam bairros e/ou os subdividem de acordo com características socioeconômicas semelhantes de seus moradores” (RECIFE, 2005, p. 1).

Vamos, portanto, utilizar uma escola que teve maior desempenho e outra que, opostamente, se destacou pelo baixo desempenho no Exame. Para a escola que apresentou maior desempenho no Enem de 2013, usamos a nomenclatura de Escola A, e a que teve menor desempenho, denominamos de Escola B. Neste capítulo, dedicado à análise, vamos nos ater a essas escolas, ambas localizadas em Recife. Suas diferenças e similitudes vão interessar, bem como os mecanismos que foram desenvolvidos nessas escolas e muito ajudaram na busca pelo significado da “qualidade”.

As duas escolas pesquisadas, somadas às demais que foram transformadas de ensino regular para o de referência, não alteraram suas características físicas. Com exceção da escola que deu origem à série, isso foi fato corriqueiro no projeto de escolas de referência do estado de Pernambuco: reformular a política educacional sem reformar as instalações prediais. Chamou a atenção que os profissionais da educação da Escola A e também os da Escola B foram uníssomos em afirmar que a escola passou de regular a integral conservando a mesma estrutura física. Nem sequer um banheiro com vestiário e chuveiro foi instalado para que os alunos pudessem ir de um turno para outro com as condições mínimas de higiene. É o que afirma o professor de Matemática da Escola A: “Por outro lado, importantíssima é a estrutura. Se nós tivéssemos escolas com estrutura, com vestiário, que dessem condições para que eles ficassem dois turnos, o aluno tivesse condições de tomar um banho, já melhoraria.” (Professor EAM 2).

O projeto de escolas integrais foi desenhando-se, pelo menos em Pernambuco, pela via do ensino propedêutico, de caráter livresco. As outras atividades necessárias para o desenvolvimento do adolescente, como as esportivas, foram sendo deixadas de lado em prol de um projeto de escola extremamente formalista. A experiência de outros centros de atendimento à criança e ao adolescente, criados no Brasil, como foi o caso particular dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), implantados no estado do Rio de Janeiro, ainda assim, não pôde mudar o destino das escolas em tempo integral para o ensino médio. Sem essas condições básicas, o projeto de escola integral fica comprometido.

A professora de Português da Escola B, nossa primeira entrevistada, já vinha anunciando esse fato: “Se for pensar em esportes, tem lugar para eles tomarem banho? Não tem.” (Professora EBP 1). A permanência desses estudantes, ao menos no regime semi-integral, ocorria independentemente do que viesse a ser

operacionalizado para o horário da tarde. O tempo na escola parecia ser uma condição mais preeminente que o aproveitamento em relação a ele. Mais adiante, vamos perceber que os que defendiam a permanência na escola, não obstante, dissociada de qualquer projeto de infraestrutura, foram exatamente aqueles que viam no projeto original das escolas integrais uma saída para retirar os jovens das comunidades consideradas em risco, quando, então, grande parte da juventude em idade de cursar o ensino médio ingressava no tráfico de drogas.

Outro aspecto marcante nas escolas pesquisadas foi o desejo de adequá-las à realização do Exame Nacional do Ensino Médio. Isso pode ser desvelado nas entrevistas conferidas a esta pesquisa, inclusive quando os profissionais de ensino faziam referência às formações continuadas, que, segundo eles, tinham sempre como objetivo a preparação para o Exame. Ambas as escolas ofereciam cursos e aulas preparatórias para o Enem, que se realizavam, na sua maior parte, no contraturno das escolas. Percebemos, diante das respostas que iam sendo dadas ao pesquisador, que o projeto inicial de formação dessas escolas tinha outras vertentes, que não necessariamente estavam centradas no ensino propedêutico.

Dentre as propostas iniciais contidas no projeto de escolas integrais, poderíamos citar a preocupação em diminuir os incidentes com os adolescentes considerados em risco, e também, pelo menos na fase inicial, a tarefa de pôr os jovens à disposição dos setores parceiros na construção do projeto. Os alunos poderiam ser aproveitados em setores da indústria ou do comércio. Os parceiros acreditavam que dali sairia um público jovem diferenciado e apto ao trabalho (LEITE, 2009). Na sequência, durante as análises das entrevistas, anunciaremos algumas medidas que evidenciaram as preocupações iniciais do projeto.

5.1.1 A Escola A

Fundada em 1957, a unidade localiza-se no subúrbio recifense, em um bairro típico de classe média, que tem na atividade comercial seu maior atrativo. Apesar de localizada na periferia, geopoliticamente pertence à Gerência Regional de Educação Recife Sul, porque o município do Recife é praticamente dividido por uma linha que classifica as escolas estaduais entre norte e sul, independentemente de terem proximidade com o litoral ou com as regiões mais periféricas da capital. A referência para essa divisão é a proximidade com a linha do equador.

O bairro onde a escola se localiza tem IDH-M³⁰ moderado (RECIFE, 2005). Ela é referência no ensino médio, sendo a única do bairro a oferecer essa modalidade de ensino. Não à toa, uma professora entrevistada denomina assim a Escola A: “Nós somos uma ilha, a escola é uma ilha para estudantes do ensino médio.” (Professora EAP 2).

A Escola A abriga fundamentalmente o ensino médio, porém, como quase todas as escolas de referência, no passado oferecia também o ensino fundamental II. Foi transformada em semi-integral, consequência de um projeto piloto que criou a primeira “escola de referência” no estado de Pernambuco, inaugurada em 2004. A partir daí, o projeto, que conta com mais de uma década de existência, tornou-se política educacional obrigatória nos governos Eduardo Campos (2007-2014) e Paulo Câmara (2015), transformando-se, também, em política de Estado.

Essa escola experimenta o novo modelo desde 2010. Não convive com o tabagismo, e o refrigerante é taxativamente proibido no seu interior.

A Escola A é de tempo semi-integral, de ensino médio, ampla, funciona semanalmente em dias úteis, com aulas todas as manhãs e dois dias à tarde. À noite, ainda oferece EJA das 19 horas às 22 horas. A equipe pedagógica é formada pela gestora, pela secretária e por duas técnicas educacionais. Além disso, tem 13 funcionários dispostos em setores de limpeza, portaria, serviços administrativos e, principalmente, destinados à merenda. Tem 23 professores efetivos além de 5 contratados. Quase todos possuem especialização; um ou outro, com mestrado. Ainda tem dois professores deslocados para a biblioteca, lugar para onde são comumente destinados professores que ficam em readaptação, por apresentarem alguma patologia que os impede de desempenhar suas atividades de regência. Também no caso de ocorrências consideradas incomuns no comportamento, fruto de alguma pressão advinda do trabalho, em que o gestor prefere deslocar o profissional para esse setor.

A biblioteca dessa escola tem uma boa particularidade: localiza-se na parte da frente da escola e tem duas entradas (uma antes do portão de ingresso dos alunos e a outra no interior da escola). O motivo desse duplo acesso é para o caso de um aluno chegar atrasado, e não lhe for permitido ingressar na sala para assistir

³⁰ A educação é o único componente do índice que participa com dois indicadores: taxa bruta de frequência à escola e taxa de alfabetização.

à aula, poder aguardar na biblioteca o tempo que resta antes do início da próxima aula, aproveitando esse tempo para praticar alguma atividade de leitura.

O que há de realmente diferente nessa escola, no aspecto administrativo, comparado com as demais, é a administração da gestora. Formada em Pedagogia há mais de quarenta anos, dirige a instituição há dezoito anos, com “punhos de aço”, conforme suas palavras. Ao contrário da grande maioria das diretoras, que vêm diretamente do ambiente que envolve a sala de aula para assumir a direção, às vezes, sem conhecer os serviços administrativos, a gestora da Escola A possui especialização em Coordenação e Administração Escolar. Por diversas vezes, foi aclamada na Secretaria de Educação do Estado (SEE) como a melhor gestora do ano entre as escolas públicas de Pernambuco, situadas em Recife.

A estrutura física da escola é composta por uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores bem ampla, com banheiro interno, uma biblioteca, conforme já comentado, uma sala de Informática, um laboratório de Ciências, um auditório e quatorze salas de aula. O restante da infraestrutura dessa escola são áreas comuns de circulação interna, além da cozinha e dos sanitários, um deles adaptado para pessoas com deficiência. Há uma quadra de esportes descoberta, onde nos dias quentes e no período de chuva tornam-se impraticáveis as atividades esportivas. Ademais, o “vestiário” é apenas um espaço mais destacado, dentro dos respectivos banheiros, para a troca de vestimenta em dias de atividades físicas, não tendo, portanto, espaço para a fixação de armários.

A escola foi destaque no Enem de 2013, tendo conquistado, entre as escolas da rede pública estadual, a melhor classificação em várias competências do Exame,³¹ ficando atrás apenas das escolas públicas federais (algumas técnicas e uma escola militar) e de algumas técnicas estaduais; todas com processo seletivo para o ingresso de alunos. Desse modo, ela foi a primeira dentre as escolas públicas de “livre” acesso. Ainda assim, enfrentou e ainda enfrenta diversos problemas. Durante os dezoito anos em que a gestora está no cargo de direção, ela analisa da seguinte forma o abandono da Secretaria de Educação no que concerne a essa escola:

³¹ Como se conhece, o Enem ficou dividido em cinco competências a saber: ciências humanas, da natureza, matemática, linguagens e redação. O resultado do Exame, também é anunciado segundo essas competências, portanto, a escola em destaque obteve a melhor classificação em algumas, não em todas.

Quando eu cheguei, não tinha nenhum funcionário de apoio, especialista, que desse um referencial ao trabalho pedagógico da escola, e estamos há dezoito anos sem essas pessoas. Então, em 2010, a escola passou a ser de referência e na história da referência, íamos receber todos esses apoios: receber educador de apoio, técnico de laboratório de Informática, técnico do laboratório de Ciências, um diretor administrativo e um pedagógico. Íamos ter bibliotecária. Era a escola dos sonhos, e eu acreditei, mas não acredito mais. (Gestora A 1).

A gestora se refere ao corpo de funcionários que havia sido prometido para a escola onde trabalha, sobretudo a partir do momento em que passou a integrar o PEI. Certamente, a falta desses funcionários – combinada com as precárias instalações em que a maioria das escolas integrais foi inaugurada – é o reflexo de uma receita comprometida, porque, depois de “os parceiros” abandonarem o projeto piloto de escolas integrais em Pernambuco, o governo estadual teve de se comprometer, entre outros encargos, com o bônus educacional que era oferecido aos professores que integravam esse projeto. Isso sem considerar a reforma física dos prédios antigos, das escolas que passariam a abrigar este novo projeto, e a partir de então, também ficariam na conta do governo do Estado, muito embora praticamente a reforma não tenha sido feita, permanecendo as escolas com a infraestrutura de outrora.

A gestora continua a fazer suas observações: “Esta escola vem fazendo seu trabalho, ela vem atingindo suas metas, mas é com a equipe mesmo, o apoio do governo está muito longe.” (Gestora A 1). Esse foi um comentário comum nas escolas consideradas semi-integrais. Em sua maioria, elas se transformaram em escolas com o tempo alargado, mas com pouco recurso (igualmente ao que vinha ocorrendo com as escolas no formato regular) para desempenhar suas atividades nos dois turnos. A bonificação prometida aos professores está congelada no valor inicial há mais de dez anos, sem falar na promessa de apoio administrativo, que a gestora tanto reclama: “Nós não temos um profissional qualificado para a biblioteca. Como vamos prestar um serviço de qualidade para o aluno?” (Gestora A 1).

A falta de um profissional adequado, que respondesse com propriedade pelo setor onde trabalha, foi destacada na avaliação feita pela gestora da Escola A, que, aliás, com relação aos professores, não se preocupou apenas com o conteúdo que é oferecido por eles em sala de aula. Apesar de considerar o professor como a “mola-mestra para o funcionamento da escola”, ela também analisou os insumos de apoio

que deveriam fazer parte do aprendizado escolar – destacou laboratórios, bibliotecas, serviço de orientação profissional, etc.

Prosseguindo com as observações acerca do funcionamento da Escola A, emergiram dos dados outros aspectos que contribuíram para que a própria gestão da escola pusesse em xeque o serviço de qualidade oferecido por ela. O baixo salário dos professores também foi objeto de críticas por parte da gestora dessa escola. Seu trabalho, que ela mesma denomina “no chão para poder conseguir caminhar”, foi sempre pautado “com muita disciplina, muito discernimento e segurança” (Gestora A 1).

Referindo-se, ainda, às pendências da escola, desabafa:

Onde está o laboratório de Informática? Era para estar funcionando com o técnico para receber o aluno, e nós não temos; e o laboratório de Ciências da Natureza que tinha de estar equipado com material? [...] O professor tem um salário, pelo que os professores daqui fazem, eles mereciam ter um salário digno. [...]. Uma gratificação de 1.600 reais! Isso, hoje em dia, não dá para o professor. Se ele precisar ir para a saúde, ele não tem uma saúde digna, não pode pagar um plano de saúde, ele nem chega numa livraria, porque não tem dinheiro para comprar livros, para se atualizar. (Gestora A 1).

A gestora se refere aos laboratórios da escola, pelos quais ela é responsável, que, segundo disse, deveriam estar equipados, inclusive com material humano, quando, no entanto, se resumem a sucata. No outro trecho dessa fala, a opinião da gestora ultrapassa a fronteira comum do debate, que normalmente envolve os vencimentos a que o professor faria jus para arcar com suas necessidades básicas: vestimenta, alimentação e saúde, entre outras. Ela vai além e comenta o tipo de consumo que o professor teria de ter, para, em contrapartida, oferecer um ensino com qualidade. O capital cultural a que os professores deveriam ter acesso é pautado em sua fala como uma necessidade para o empenho de suas atividades laborais. Esses professores, na visão da gestora da Escola A, teriam de ter qualidade de vida, associada ao compromisso que assumem com a educação.

Assim como a maioria dos professores da Escola A, a gestora atribui o “sucesso” da escola mais ao trabalho da equipe gestora e do corpo docente da escola do que a qualquer intervenção que possa ter sido realizada pelos órgãos de gestão e coordenação de políticas educativas da Secretaria de Estado da Educação,

e em face disso produzisse resultados diferentes do que a comunidade escolar já está acostumada a obter. É o que foi dito, também, por outro professor entrevistado:

Então, esta escola, mesmo antes de ser de referência, já apresentava índices interessantes, então, nunca tive essa preocupação de ser de referência. Ela teve uma clientela melhor pelo fato de ser mais específica, mas não foi o fato de ser referência que a fez tornar-se melhor. (Professor EAM 1).

O professor EAM 1 analisa a clientela como um fator imperativo nas conquistas dos “bons” resultados obtidos pela Escola A, minimizando, de certa maneira, o próprio projeto de escolas de referência. Para muitos dos entrevistados, o modelo de escola não é um fator que determina esse “sucesso” que a escola busca, portanto, esse é um discurso que vai repetir-se durante toda a fase de coleta de dados, não só na Escola A, mas também na outra escola pesquisada.

Além dessa análise, o que está em jogo não é o fato de os professores serem contra um projeto de escola integral, ao contrário: com raras exceções, a maioria dos profissionais da educação que trabalham tanto na Escola A como na Escola B consideram que uma escola com seu tempo de aprendizagem estendido sempre tende a somar algo mais para o aluno do que uma escola que funcione apenas em tempo parcial.

Eles não concordam é que uma escola com todas as características de funcionamento para um único turno seja desdobrada em uma que tenha o contraturno, sem planejar de maneira mais clara quais seriam as atividades a ser desenvolvidas nesse novo horário; e o mais grave, na ótica dos sujeitos entrevistados: ter de permanecer com a estrutura física do passado. Foi muito comum também nas suas verbalizações ouvir que a escola teria de ser, de fato, **integral, e não de tempo integral**. A reivindicação dos professores é uma referência para que o tempo de permanência dos alunos na escola não seja meramente utilizado para mantê-los fora de atividades que possam deixá-los em risco.

O “tempo de escola” é trabalhado e relacionado conforme os diversos interesses que perpassam por ele, podendo esses interesses relacionar-se com o “tipo de cultura familiar predominante” (CAVALIERE, 2007, p. 1018), ou até se ligar a uma proposta de política pública de determinado governo. Ana Cavaliere (2007) pesquisou a relatividade desse fator “tempo” associando-o à qualidade na educação,

e constatou que o tempo escolar poderá passar de aliado a vilão no chamado “efeito escola”. Isso ocorre desde que o tempo não seja bem utilizado pelos alunos, geralmente por falta de atividades diversificadas e adequadas ao tempo escolar, transformando a expectativa criada positivamente em um conceito negativo. A autora cita o exemplo dos Cieps, nesse caso, para o ensino fundamental. Em seu artigo, ela justifica essa assertiva, considerando, sobretudo, o que Bourdieu (2015) pensa a respeito da escolaridade estendida: a que cria a exclusão, com consequente legitimação. As pesquisas, portanto, demonstram que associar o tempo estendido ao tema da qualidade poderá ter efeitos bons ou maus, a depender de como esse tempo vier a ser utilizado.

De volta às entrevistas, algumas vezes a gestora da Escola A referiu-se à sua administração como uma gestão dialógica. Porém, o que a pesquisa coletou e percebeu foram várias questões impostas, por exemplo, o PPP, que será bem discutido na seção 5.2.3. Apesar de a gestora reconhecer a importância da participação dos pais, o PPP da escola foi elaborado sem que eles fossem ouvidos. “O correto seria que os pais participassem dessa elaboração do projeto, mas isso é uma utopia.” (Gestora A 1).

Esse é um aspecto que se assemelha muito ao projeto de “escola de qualidade total”, em que a elaboração das atividades de ensino centra-se na gestão escolar. Aliás, o ensino é a única atividade que interessa à escola como espaço de produção de conhecimento; e isso a gestora justifica com propriedade: “A escola passou a ser socorrista, assistente social, delegacia, psicóloga. Quando ela assume essas tarefas, ela perde o seu referencial, que é o ensino.” (Gestora A 1).

Na Escola A, classificada pelo *ranking* do Enem 2013 como a “melhor” escola do sistema regular de ensino, foi comum assistir à chegada dos alunos, principalmente os de maior poder aquisitivo, acompanhados pelo pai ou pela mãe, em automóveis, outros de carona, etc.; ao passo que os estudantes da Escola B quase sempre vinham a pé e de um local geralmente comum a todos: a comunidade. É o que relata a professora de Português ao responder à pergunta sobre o perfil dos alunos: “O perfil deles? A maioria deles vem daqui [...] cerca de 90%. De longe, vêm uns 5%, mas 90% são de nossa comunidade.” (Professora EBP 1). A pesquisa revelou que as escolas têm alunos com perfil bem diferente, apesar de serem classificadas igualmente como “escolas de referência no ensino médio do estado de Pernambuco”.

5.1.2 A Escola B

Fundada em 1935, a Escola B funcionou, inicialmente, como aquelas antigas escolas técnicas estaduais, que ofereciam o curso técnico e prático paralelamente ao ensino básico teórico. Em 1998, foi desmembrada; uma parte ficou com o ensino médio e a outra parte com o ensino fundamental.

Sobre essa escola, eu sei o seguinte: no passado, foi uma escola técnica, tinha um curso técnico. Com o tempo, ela foi perdendo os cursos técnicos, a educação foi mudando e me parece que a escola tem mais de cinquenta, e ela se dividiu em duas; uma ficou de referência e a outra foi de ensino fundamental. Quando entrei, já era referência havia uns dois anos. (Professor EBM 2).

De fato, em 2010, a Escola B passou a fazer parte das escolas de referência do estado de Pernambuco, a exemplo da Escola A, exatamente seis anos depois de consolidado o projeto piloto de escola de referência no estado. A implantação do projeto nessa escola apresentou algumas deficiências no nascedouro. A gestora que nos recebeu durante a pesquisa de campo, no fim de 2015, isto é, cinco anos após a implantação do projeto na escola, contou que, na época da transformação, apenas três professores estavam aptos a assumir as disciplinas no regime semi-integral, pois existiam alguns entraves para a nomeação desses professores, que, por sinal, segundo seu depoimento, davam até o mesmo número de aulas que os professores da escola regular – apenas diferiam na gratificação que recebiam por serem professores da escola semi-integral.³² Desse modo, segundo a gestora, a escola passou um ano sendo regular e de referência ao mesmo tempo. Era o processo da metamorfose ainda em curso.

A Escola B localiza-se em uma área que circunda o centro da cidade do Recife. Uma área difícil de ser classificada pelo IDH-M visto ser essencialmente comercial ou semi-industrial. Pouco habitada, foi palco no passado de comércio intenso, inclusive de maquinaria pesada. A rua principal do bairro, que abriga a escola em destaque, chegou a ter uma pequena indústria no seu trajeto. Hoje, os dois quilômetros dessa via encontram-se em pleno abandono e pouco se vê nela o transitar de seus habitantes. Se fôssemos classificar o local onde a escola se

³² Essa gratificação somava, no início do projeto das escolas de referência (2004), o valor de 1.600 reais. Mesmo assim, os professores reclamavam muito, pois, segundo eles, o valor era o mesmo ainda em 2015.

encontra, poderíamos colocá-lo com IDH-M intermediário, equiparado com o do subúrbio onde se localiza a Escola A; porém, uma particularidade afasta as duas realidades. A Escola B atende praticamente todos os alunos do ensino médio que moram em uma área vizinha, de baixíssimo IDH-M (RECIFE, 2005), uma comunidade considerada de risco. É alvo de muitos programas assistenciais oferecidos pelo poder público e algumas organizações não governamentais. Sobre essa particularidade, trataremos mais adiante.

A Escola B tem quatorze salas de aula igualmente à Escola A. Além disso, compõem a escola: uma quadra descoberta, banheiros, uma sala dos professores com banheiro interno, uma biblioteca (bem diferente da outra escola), uma secretaria climatizada, uma sala de direção e coordenação, uma sala de apoio e dependências que servem de depósito, cozinha, etc. Tem também um laboratório de Biologia, onde está instalada uma sala de vídeo, um laboratório de Informática, que, em comum com a primeira escola, tem suas máquinas instaladas, mas não operacionalizam a atividade-fim, pois os contratos de manutenção estão sempre vencidos. Segundo os entrevistados, dificilmente os laboratórios de Informática recebem manutenção, razão pela qual quase sempre não funcionam.

O funcionamento da Escola B segue a regra de outras instituições públicas do estado, que disponibilizam um horário noturno, das 18h40 até as 22h, para a prática da EJA. A escola tem no seu quadro de docentes cerca de 30 professores; entre eles, são 7 em regime de contrato temporário, e um destes foi entrevistado pelo pesquisador. Completando o quadro de funcionários, encontramos certa dificuldade em saber quantos deles trabalham na administração da escola, pois o PPP menciona que mais de 10 pessoas, entre funcionários e estagiários, trabalham na função administrativo-pedagógica. Durante o período de coleta de dados no espaço escolar, não foi possível detectar esse corpo de funcionários. Talvez a informação estivesse desatualizada no papel. Ainda no quadro de funcionários terceirizados, há um grupo de merendeiras, auxiliares de serviços gerais e alguns vigilantes.

A Escola B não obteve os resultados tão promissores e intensos no Enem 2013 quanto a Escola A. Ao contrário, na região metropolitana do Recife, ela ocupou uma das mais baixas intensidades comparando com as outras escolas estaduais-modelo e de referência da região. Aliás, a “escola de referência” no estado de Pernambuco passou a ser um paradigma comum na rede. O ensino médio, por lei, é obrigatório e está sob a responsabilidade, prioritariamente, dos estados conforme o

parágrafo 3.º do artigo 3.º da Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996a). Em Pernambuco, quase todas as escolas da rede estadual que ofereciam o ensino médio passaram a ser escolas de “referência”. No município do Recife, praticamente todas as escolas assumiram esse formato, perfazendo um total de 43 escolas de referência em 2015.

Passamos a tratar de aspectos diversos no que diz respeito à discussão da qualidade da educação na Escola B.

Quando a gestora associa a qualidade à avaliação, ela diz:

Uma das coisas que nos tem preocupado é não avaliar o educando apenas na avaliação escrita, mas de outras maneiras. É muito difícil essa avaliação interdimensional, mas vejo que temos tentado, existe uma tentativa da equipe de professores para avaliar esses estudantes em **outras dimensões**, que não só a cognitiva. (Gestora B 1, grifo nosso).

Esse é um relato que precisa ser discutido. No período em que estive na Escola B, ficou evidente a tentativa de desenvolver outras atividades que não se resumissem às avaliações periódicas internas. Foi assim no projeto da horta, nas visitas que a escola costumava fazer aos monumentos da cidade – que se encontravam suspensas por falta de verba – e, sobretudo, algo que nos chamou a atenção: os trabalhos artísticos. Na sua maioria, esculturas com material reciclável, desenvolvidos por alguns alunos e oferecidos como “mimo” à equipe da Secretaria de Educação no momento das reuniões periódicas que se realizavam na escola. Essa prática funcionava como substituição das metas não alcançadas pela escola, que, certamente, eram cobradas nas reuniões. Havia um esforço imenso por parte dos gestores em mostrar opções de valoração de seu alunado, que não necessariamente perpassasse pelo critério da avaliação escrita, considerado na educação formal como mais concreto e de aplicação universal.

O que de fato nos impressionou foi entender como uma escola de referência, que, até por determinação da SEE, esteve sempre empenhada em programar cursos de preparação para o Enem, impõe como *práxis* uma avaliação interna para seus alunos na forma de “outras dimensões”. Não foi demonstrado de que maneira essas dimensões serão agregadas ao conceito final do estudante nem se essas “outras dimensões” são práticas voltadas para alguns, ou se o critério de avaliação estende-

se a todos. O certo mesmo era que essa medida ajudava a diminuir o número de repetências na escola de ensino médio.³³

As narrativas que nos foram oferecidas e revelaram situações em que os professores e a gestora da Escola B iam até a casa dos alunos pedir que se matriculassem e continuassem os estudos, demonstram que, de fato, a Escola B é uma escola mais “aberta” que a Escola A, pois esta última não tinha a mesma preocupação com a comunidade.

Muitos dos relatos da gestão, assim como o próprio conteúdo do PPP da Escola B, levam-nos a entender que a matrícula da escola era feita com muito esforço, visto que, após o desmembramento da escola (1998) em escola fundamental e de ensino médio, houve uma abrupta redução nas matrículas. Ao contrário da Escola A, que tem cerca de 20% de suas vagas indicadas pela SEE, o funcionamento de um “quase-mercado oculto” (COSTA; KOSLINSKI, 2011) praticamente inexistente na Escola B, uma vez que ela consegue atender bem as pessoas que moram nas redondezas e até as de outras localidades. Isso ocorre porque a demanda é ainda menor que a oferta de vagas e é de conhecimento que uma das características do quase-mercado oculto é a escassez de vagas em determinadas escolas públicas.

A informação de que 20% das matrículas da Escola A são reservadas pela SEE nos foi dada por uma professora da escola que já atuou como gestora nessa mesma escola: “Nós fizemos um levantamento, e temos cerca de 20% de estudantes por indicação, e não mais oriundos da comunidade ou da rede municipal.” (EAP 2). Como uma parte dessas vagas já vem reservada para a Escola A, o resultado é este:

Tem pessoas da comunidade que não conseguem ingressar na escola; moram perto da escola e precisam se deslocar para outros bairros porque não conseguem estudar perto de casa por uma questão política, e isso mudou muito a cara da escola. (Professora EAP 2).

A “denúncia” é grave, pois fere um dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que estabelece no seu artigo 53, inciso V, que o

³³ Na entrevista, a gestora da Escola A e a professora de Português da mesma escola foram taxativas em afirmar que a “orientação” que recebem da SEE é que o critério de aprovação deve ficar em torno de 90% do efetivo de alunos nas escolas de referência.

adolescente tem direito à educação próxima à sua residência (BRASIL, 2014[1990], art. 53, V). A medida tenta estabelecer principalmente uma economia no tempo e dinheiro que seria despendido no deslocamento do estudante, além de estimular a qualidade na educação, pois proporciona a esses estudantes uma possibilidade maior de debate das questões educacionais envolvendo a escola e os vizinhos do bairro.

A participação foi também um tema bastante discutido, também no PPP da Escola B. Aparece com muita frequência associada a temas como gestão democrática, comunidade e família. Por esse viés, a participação da comunidade no plano político-pedagógico da escola é vista como uma conquista da democracia. Para que a educação possa ser de qualidade, ela deve oferecer uma pauta como o resultado de um conjunto de valores e desejos, inclusive os provenientes da comunidade que tem os filhos estudando nessas escolas.

Salientamos que a participação sem que se esclareça como será processada no cotidiano recai na velha armadilha das escolas que trabalham, inclusive, no sentido microinstitucional do Programa Escola de Qualidade Total (GENTILI, 2015). A mera formulação discursiva do tema participação, por si só, não garante sua disposição democrática. É necessário que se diga como essa participação será processada, e em que medida será garantida para setores que não convivem com a prática democrática; por vezes, nem compreende o sentido da participação. Se ela não for preanunciada como uma das obrigações da escola e não se narrar de que forma essa participação deve ser executada, é provável que seja remetida ao Pacto da Qualidade, que, como proposta, envolve todos os setores da escola, porém, na prática, as decisões são em geral centralizadas na gestão escolar.

Para que a participação se torne uma nova maneira de ver e viver a educação que não se resuma à forma discursiva, é preciso definir não só os âmbitos de participação, mas também de que maneira, ou como vai intervir nas decisões. Como essa voz, que vem das comunidades, será ativa no processo decisório que trate da coisa pública? Isso não foi tratado no PPP dessa escola, ou melhor, para sermos justos, em nenhuma das escolas pesquisadas. A novidade no processo de elaboração do PPP da Escola B é o planejamento ser elaborado por disciplina, isto é, cada professor elaborou o seu plano.

Outro problema abordado pelos professores da Escola B é o envolvimento de alguns alunos com o tráfico de drogas. Ao contrário da Escola A, a Escola B fica

praticamente refém de determinados grupos pertencentes à comunidade onde a escola presta os serviços educacionais. Essa comunidade encontra-se em local considerado de risco para adolescentes e é alvo de intervenções, não só por parte dos órgãos estatais, mas também de ações não governamentais. A proximidade com o local e a obrigação que a escola tem em receber os jovens advindos dessa localidade, até mesmo para que não piore as condições de vida desses adolescentes, levam os profissionais envolvidos nas atividades da escola a conviver com esta realidade. Vários foram os relatos de crime contra estudantes da escola – o que, apesar de todos os esforços, segundo os profissionais que trabalham na escola, vem pesando negativamente no processo de aprendizagem de seus alunos.

Com relação aos alunos provenientes dessa área de risco, as ONGs que atuam nesse local são responsabilizadas pela gestora, por tornarem assistencialistas as atividades e decisões que são tomadas pela gestão da escola:

Aqui na comunidade, [...], é interessante. Os estudantes chegam com uma ideia de que eles precisam receber tudo pronto, que a escola tem obrigação, acho que por conta dessa questão de ONG. É tudo muito pronto, é tudo muito preparado para eles; vai ter o Enem, eu tenho de inscrever o estudante, até hoje é assim. (Gestora B 1).

A gestora da Escola B, embora assumisse o discurso da inclusão escolar, quando tratou das diferentes formas de avaliação dos seus estudantes, apontou a inércia dos próprios alunos, atribuindo como causa, o trabalho da ONG localizada na comunidade onde esses alunos moram. Para além desse trecho e ao longo de sua explanação, percebe-se que ela entende o Enem como uma proposta técnica, um treinamento, um vestibular: “Na realidade, é um treinamento. [...]. Então, as escolas tentam preparar-se para esse Enem, como era com o vestibular.” (Gestora B 1). A gestora vive uma contradição quando considera o Enem uma avaliação técnica, e isso inclui a preparação que é feita na sua escola, visando ao Exame, no entanto, adota critérios, no julgamento das avaliações internas na escola, bem distantes do tecnicismo, no momento em que avalia os estudantes na forma de “outras dimensões”.

Cunha (2007), em seu artigo, alerta para o comprometimento que as ONGs podem ter na construção de um projeto de privatização nas escolas públicas. Nesse caso, ele se refere, particularmente, ao ensino fundamental:

A ampliação do alunado do ensino fundamental público não deve levar à suposição de que a publicização desse nível esteja próxima de se realizar. Surgem novas formas de privatização, agora *para dentro da escola pública*, o que se realiza mediante a atuação de ONGs que substituem as funções inerentes às secretarias estaduais e municipais, a exemplo de reforma curricular, a capacitação de professores e até mesmo a atuação direta com os alunos fora das aulas propriamente ditas, quando se dá a extensão da jornada diária. (CUNHA, 2007, p. 824, grifos do autor).

Não pareceu ser esse o caso da escola pesquisada. A ONG que atua na área circunvizinha localiza-se fora dos muros da escola. Ao contrário do projeto piloto dessas escolas de referência, em que as pesquisas apontaram para uma inserção na própria gestão pedagógica da escola, via contrato de gestão, a ONG, citada pela gestora, localiza-se nos limites da comunidade e não interfere na autonomia e no funcionamento desta, embora suas ações repercutam na Escola B.

Apesar do projeto de assistencialismo desenvolvido pelas ONGs, que, como tantos outros, é alvo de críticas – sobretudo, porque contribui para desresponsabilizar o poder público do dever constitucional de oferecer a educação básica –, a existência, nesse caso particular, de um projeto não governamental não se relaciona necessariamente com a política educacional do estado de Pernambuco. O projeto está vinculado, pelo menos na sua origem, à sobrevida que ele possa proporcionar para os jovens considerados “em risco”, pois é por meio dos programas assistenciais oferecidos por essas organizações que esses jovens se veem mais longe da criminalidade.

A Gestora B, quando se refere ao comportamento de seus alunos ao se inscreverem no Exame, descarta a possibilidade de esses estudantes não verem ou não vislumbrarem no Enem uma chance de mobilidade social. Esse fato foi abordado pelo professor da Unicamp Marcelo Knobel relacionando-o com o ingresso nas IES públicas (ALISSON, 2014).

Dizia o professor daquela instituição que os estudantes das escolas públicas estaduais viam-se com pouca ou nenhuma chance de entrar nas instituições superiores. É possível que esse possa ser o caso de alunos pertencentes àquela comunidade considerada em risco, porém o fato é que, em agrupamentos humanos com essas características, a impressão que perpassa é que eles querem algo mais imediato. Esta foi a avaliação segundo a gestora da Escola B:

A proposta de integral, em si, é interessante, mas não para as comunidades pobres, porque são imediatistas, elas querem recursos rápidos. Porque o programa integral trabalha o estudante no sentido de eles galgarem algo melhor no ensino, existe a proposta dos estudantes ingressarem na faculdade. Então, é a proposta de trabalhar o Enem, a proposta de trabalhar coisas que eles possam almejar algo maior mais na frente. A maioria de periferia não quer isso, a periferia quer trabalhar hoje e quer comer hoje, ela não quer comer amanhã. Então, a proposta do integral em periferia, eu acho, não foi bem-vinda ainda. (Gestora B 2).

Isso precisa ser avaliado, no mínimo, por duas visões diferentes. É claro que esse interesse imediato é fruto das condições concretas nas quais esses indivíduos trabalham, estudam e lutam. Esse modelo de escola que trabalha na perspectiva de uma identidade unitária, baseado na superação da dualidade existente entre o ensino propedêutico e o profissional, está previsto nas novas diretrizes do ensino médio (BRASIL, 2013c) e será objeto de análise no próximo capítulo. Contudo, não é muito comum em comunidades, como naquela onde estão inseridos os estudantes dessa escola, o ensino livresco ou o propedêutico com vista ao ensino superior caminhar *pari passu* com a realidade dos fatos. Na maioria desses espaços humanos, o estudo importa até encontrar o primeiro emprego que nem sempre está relacionado com o nível superior do conhecimento formal. Foi talvez nesse sentido que a técnica em educação – responsável também esporadicamente pela gestão da escola – quis se referir. No fim de sua fala, ela ainda alimenta a esperança de a escola integral ser uma preferência para essa comunidade.

Durante nossa estada nessa escola, foi comum perceber a presença da patrulha militar motorizada no seu interior. Era como se fizesse parte das atividades escolares, inclusive, havia reuniões programadas regularmente com o corpo docente e administrativo da escola. Foi fácil também notar que os alunos sempre estavam em sala de aula, pois o portão que dava acesso ao conjunto das salas era permanentemente cerrado e só permaneciam abertos durante os intervalos entre as aulas.

5.2 Percepção dos sujeitos das escolas sobre a qualidade na educação

A investigação desta pesquisa teve como proposta analisar o significado da qualidade da educação nas duas escolas públicas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco. Foi feita uma tentativa em alicerçar os discursos, extraídos

das entrevistas, embasando-os diante das diversas correntes que enquadram o tema no campo educacional.

Confrontando os dados comuns, em escolas bem diferentes, no que se refere aos resultados conquistados na avaliação externa, foi possível entender mais profundamente de que maneira esses profissionais avaliam e interpretam os indícios que apontam para o aspecto da qualidade, e, conseqüentemente, adentrar melhor o tema. As diferentes visões foram operacionalizadas, desta maneira, por este pesquisador.

5.2.1 Caracterização das escolas

Uma característica da Escola B é que ela tem, em sua maioria, alunos considerados “em risco”. Essa caracterização teve influência nas análises estabelecidas para essa escola. Em contrapartida, o aspecto geográfico, por exemplo, foi pouco considerado nessa escola, uma vez que a maioria de seus alunos provém de comunidade próxima.

Já na outra escola, a Escola A, os dados demonstraram que existem dois universos na escola, separados por uma rodovia. Entretanto, o relato de um professor desse estabelecimento classifica os alunos que ficam além dela como provenientes de uma comunidade muito precária e também considerada “em risco”:

O bairro tem a BR. Essa BR demarca uma fronteira do bairro. Tem um bairro mais remediado de um lado da BR e a comunidade mais pobre no outro lado. Então, tem aqui o que é do hemisfério mais remediado do bairro e tem um aluno também que é da comunidade X, do Inferninho. Então, a escola acaba congregando meninos, uns que têm mais meios e outros que não têm. O bacana da situação do bairro é que existe uma convivência entre meninos com realidades variáveis. (Professor EAH 1).

A verbalização do professor revela satisfação pela existência de dois universos em uma mesma escola: o dos que vão assistir às aulas, com pelo menos o mínimo de condições necessárias, e o dos que vêm de uma comunidade bem precária, que reside além da rodovia, e têm um grau de pobreza bem maior que os demais. No fim do processo, a homogeneidade festejada tende a ser desfeita, apesar de todos os esforços de professores que veem nessa convivência o verdadeiro sentido de educar. A razão objetiva é que os moradores dos setores mais

carentes do bairro não conseguem perseguir os estudos no mesmo ritmo que os demais.

Esse professor de Humanas retrata bem a diversidade existente na Escola A, onde ele trabalha. Ele avalia como boa essa convivência, que, de um lado, congrega os meninos do “asfalto”, observando que eles não serão só os meninos do bairro; e de outro lado, os que vivem em miséria, nas comunidades além da rodovia, que ele classifica como “inferninho”. A realidade é que, embora a convivência entre eles na escola possa ser estabelecida da maneira mais saudável possível, a tendência é os meninos “do outro lado da BR” não permanecerem na escola na mesma proporção que os outros. O motivo maior é que os estudantes que formam a Escola A, que vêm de diversas localidades, também da própria comunidade, têm de acompanhar o ritmo dos demais alunos que já estão na escola há mais tempo, sujeito a pena de exclusão ou desistência. Isso ficou claro no discurso de sua gestora: “Então, a tendência é que os alunos que são mais fracos comecem a crescer, a se inserir e a querer... Quando ele não consegue, ele não fica na escola.” (Gestora 1 A). Os próprios estudantes, em cumplicidade com a escola, vão ditar o ritmo dos recém-chegados, inclusive com programas de monitoramento oferecidos por ela.

Para alguns, portanto, a exclusão ocorrerá ainda de forma brutal, antes mesmo de concluírem, incluindo o ensino médio, sob o argumento de que são desprovidos de capital intelectual suficiente para acompanhar a maioria. Os demais poderão até ser os “excluídos do interior”, que Bourdieu (2015) trata como um problema associado à ausência de herança cultural, que trará transtornos na adaptação ao ambiente escolar, porém o sistema público de ensino, no fim, vai transparecer essa dificuldade como se fosse resultado da “falta de dons naturais”.

No caso da Escola B, observa-se que a gestão compreende melhor um público com rendimento escolar mais baixo. Embora a obrigatoriedade de realizar a matrícula seja amparada por lei, para ambas as escolas, pode-se observar que, especificamente na Escola B, existe uma preocupação maior, se comparada com a Escola A, em receber os alunos que necessitem de assistência escolar, e isso se deve, entre outras coisas, ao fato de que, na Escola B, praticamente não há disputa por matrículas. Em contraposição, como a disputa por vagas na Escola A é bastante acirrada, o contingente de alunos inscritos para essa escola pode até ser desconsiderado, pois sempre haverá um grande contingente de estudantes à espera de vagas oferecidas por ela. Ambas as escolas pesquisadas localizam-se em bairros

com IDH-M intermediários, levando-se em conta a classificação do atlas municipal do Recife. O fato é que existem escolas “boas” e “más” nos dois perímetros que cercam essas escolas, desconsiderando quaisquer influências quanto ao aspecto geográfico dos locais onde elas estão instaladas.

5.2.2 A relação entre a regência, o espaço escolar e o tema qualidade

Nesta seção, analisaremos, no âmbito das duas escolas pesquisadas, a influência que o espaço escolar exerce sobre o tema da qualidade, qual a impressão na relação aluno-docente. Serão também estabelecidas conexões entre a função de regência e esse tema na ótica desses profissionais.

No primeiro profissional entrevistado da Escola B, foi perceptível a preocupação que a escola tem quanto à permanência do aluno em sala de aula. Isso também pôde ser observado na outra escola onde o pesquisador esteve presente. O cuidado para não deixar o aluno sem atividades na sala foi um aspecto comum às duas escolas e, de certa maneira, foi um desejo aceito pelo alunado. Porém, foi perceptível que na Escola A essa aceitação foi mais bem negociada pela gestão, que chegou até a propor atividades ligadas ao teatro na sala, os estudantes formavam os próprios textos e se apresentavam uns para os outros. Essa prática levou-os a fazer exposição também para um público externo, pais e convidados que puderam acompanhar o trabalho dos filhos nas feiras de atividades oferecidas pela escola. No caso da Escola B, apesar de também haver exposição de trabalhos em feiras de conhecimentos, havia diferença quanto à composição dos trabalhos em outra escola. O local onde eles confeccionavam os trabalhos não era necessariamente a sala de aula.

Com relação à Escola B, a permanência em sala de aula era garantida com o trancamento do portão que dava acesso ao corredor, onde ficavam dispostas as salas de aula. O desinteresse pela sala de aula era maior nesse caso, e isso também pode ser atribuído ao volume de aulas expositivas que esse modelo de escola oferece a seus alunos. Isso era perceptível na visão de um dos professores de Matemática da escola: “A escola com regime integral e semi-integral [...] tem de trabalhar dois formatos, um que seria o formato didático e outro que seria o formato lúdico. Por enquanto, ainda estamos trabalhando no regime didático.” (Professor EBM 1). Nessa escola, alguns professores associaram o desinteresse dos alunos à

situação econômica da família e, ao mesmo tempo, retrucavam: “Ser carente não justifica o desinteresse dos nossos estudantes.” (Professor EBH 1). O professor não aceitava que a condição humana influenciasse, sobretudo, o desinteresse por parte dos seus alunos.

No ensino tradicional, as atividades que não aparecem na grade curricular são bastante úteis porque fazem uma conexão com o que está sendo exibido em sala de aula por meio da regência do professor. É comum ver alunos que se desinteressam pelo modelo tradicional de ensino, mas despertam para determinado assunto quando têm a oportunidade de vê-lo na prática, ou de forma diferente do que é exposto tradicionalmente pelo professor em sala de aula. Isso ajuda a fazer o caminho inverso da aprendizagem e, conseqüentemente, desperta o interesse pelo ensino formal.

A análise da relação estabelecida pelos professores da Escola A com o espaço escolar nos remete a respostas que surpreenderam pela profundidade como enxergavam o problema. Um deles associava a importância do tempo de estada desses profissionais na escola à identidade que eles mantinham com a comunidade escolar:

A escola hoje é isto. Creio que nós temos mais da metade dos professores que não têm uma história com a escola, e isso tem um lado bom, porque são pessoas que chegam com ideias novas; mas tem o lado ruim, que é a identidade. Nós tivemos uma época em que 80% dos professores eram da comunidade, embora isso cause um desconforto por ser perguntado pela nota no meio do caminho, mas dá uma identidade com a escola, com a comunidade. (Professora EAP 2).

A professora de Português da Escola A reporta-se a uma época em que era comum os professores dessa escola desempenhar as funções de regência próximas à sua residência. A propósito, essa garantia está estampada no Estatuto do Magistério Público do estado de Pernambuco, Lei n.º 11.329 (PERNAMBUCO, 1996), de 16 de janeiro de 1996, que fixa a localização geográfica da escola, no caso próxima à residência do professor, como um dos critérios para o pedido de remoção. Ela ressalta, ainda, a importância de os professores trabalharem em uma escola próxima à sua residência, assim poderiam conhecer melhor os estudantes e discutirem problemas comuns que os afetavam no bairro, o que contribuiria para melhor desempenho profissional.

Em outro trecho não destacado, no fim dessa mesma entrevista, a professora de Português acentuou que a Escola A, antes de passar para o modelo de escola semi-integral, já oferecia um ensino de qualidade, haja vista os bons resultados obtidos. Demonstrou sua indignação diante de quem só enxergava pontos positivos nessa escola depois da adoção desse modelo. Ela não mediu esforços em culpar governos que fizeram a transformação das escolas regulares para o modelo integral no estado de Pernambuco: “Eu costumo dizer que é uma ditadura ideológica, política, independentemente de partido [...], é uma questão de concepção de quem está no poder e é conveniente, porque tais ações valorizam essas pessoas lá fora.” (Professora EAP 2). Em sua opinião, as mudanças nas escolas regulares do estado não passavam de um “jogo de cena”, em que o protagonista é quem está no poder.

Corroborando essa opinião, os professores dessa escola, na maioria, fizeram comentários positivos ao trabalho realizado pelos professores da Escola A, independentemente da realização do Enem, e viam a escola como produtiva, mesmo antes de se tornar Erem.

É importante frisar que a transformação da escola em “referência”, ao contrário do que foi declarado na entrevista concedida pela professora EAP 2,³⁴ não foi simplesmente pelos resultados obtidos pela escola no modelo regular. Essa opinião foi consenso entre os professores dessa escola, que, conforme dito, passou a ser referência em 2010.³⁵

Já os professores da Escola B, à pergunta sobre a relação regência-qualidade na educação, preferiram retrucar com comentários negativos a respeito da conduta dos alunos, a exemplo da maneira de se dirigirem aos professores: “A toda hora, eu corrijo: é com licença, e ele, toda vez, diz, ‘conlicência’.” (EBP 2). Desabafa um dos professores de Português.

³⁴ Em outro trecho da entrevista, a professora (EAP 2) tenta justificar a escolha da Escola A para fazer parte do PEI em razão dos resultados obtidos pela escola ainda na fase do ensino regular.

³⁵ No entanto, a transformação das escolas regulares em integrais faz parte de um projeto de gestão, iniciado no fim do governo Miguel Arraes (1998) e encampado logo no primeiro ano do governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006), em uma fase na qual o gerencialismo, como técnica, encontrava-se em plena ascensão em Pernambuco, a serviço das políticas neoliberais. Mais tarde, os governos estaduais posteriores incorporaram como política de Estado. O relevante nisso tudo é que, apesar de o gerencialismo admitir o uso de técnicas e concepções que visem, entre outras, a eficiência do processo produtivo, na educação, em todas as escolas que serviram a esta pesquisa, nenhuma das que foram transmutadas apresentaram resultados melhores dos que já haviam sido obtidos. Algo que não pôde ser mensurado nessa transição havia escapado do projeto que idealizou a mudança.

Um dos professores de Matemática dessa escola sugeriu que deveria ter dois professores por sala, um para cuidar da disciplina e outro para dar a aula propriamente dita. Segundo ele: “É inviável o professor hoje dar aula e cuidar da disciplina ao mesmo tempo.” (Professor EBM 2). Ele também falou sobre o problema do tempo utilizado para a regência em sala de aula neste novo modelo de educação proposto pelo estado de Pernambuco, e no mesmo diapasão do que foi dito por outros professores da rede, ele expressou: “Sobre a regência, nós fracassamos porque não temos tempo de preparar uma aula; dez horas de aula para uma pessoa é muito cansativo, por isso não funciona direito, não corresponde ao que pretendemos.” (Professor EBM 2). Já outro professor do mesmo estabelecimento, refere-se desta forma à tríade ensino-professor-aluno: “É ensino do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI.” (Professor EBH 1).

Percebe-se grande insatisfação por parte dos professores quanto ao modelo de escola de tempo integral. Muitas são comuns às duas escolas:

Quando eu vim aqui para o integrado, disseram que nós teríamos toda uma equipe de apoio, e não é isso que nós temos. Desse modo nós não temos uma equipe pedagógica adequada para realmente dar apoio. Isso relacionado com a escola. (Professora EBB 1).

O depoimento dessa professora de Biologia da Escola B em nada difere de outro semelhante, proferido pela Gestora da Escola A em outra oportunidade. Esse tipo de discurso significou uma retórica muito frequente desses profissionais da Educação. Isso nos ajudou a construir um diagnóstico das escolas de referência, realidade de quase todas as escolas de ensino médio do estado de Pernambuco: as escolas regulares foram transmutadas em escolas de referência em nome de um projeto que trabalha, apenas, estendendo o tempo de permanência na escola, e assim sendo, supõe que está contribuindo com a qualidade da educação no estado.

Não se leva em conta que a extensão do tempo acarreta outras complexidades de ordem administrativa, e em razão do suporte de que necessitam, não poderão mais ser resolvidas pelo mesmo conjunto de profissionais que no passado trabalhava no modelo regular de gestão. Concluiu-se, também, ser inexequível que os profissionais e alunos permaneçam com o mesmo espaço físico, sem inovações.

Na escola, o tempo estendido para alunos considerados em idade de risco forçosamente contribui para que sua vida possa ser mais bem cuidada, proporcionando-lhes qualidade de vida, mas não necessariamente é possível associar esse tempo à qualidade na educação (CAVALIERE, 2007). Se formos nos ater aos resultados formais do GP – o projeto-piloto que deu origem às demais escolas no modelo integral no Estado –, nenhum dos resultados conquistados no Enem, já no modelo de escola integral, ficou acima dos que haviam sido conquistados pela escola no formato regular. Essa estatística perdura há pelo menos mais de uma década, desde que ocorreu a inauguração desse novo modelo em 2004. Por conseguinte, evidencia-se que não são as reformas físicas nem o tempo estendido os responsáveis diretos pelo que, efetivamente, já vinha sendo conquistado pelo modelo de escola regular.

Entendemos que existem outras variáveis que concorrem para a busca da qualidade. Por exemplo, outro fato muito controverso para a discussão do tema é a questão salarial dos professores. Observamos que, mesmo com o bônus que é oferecido aos professores, nessa modalidade de ensino não faltaram professores que tiveram de interromper sua entrevista para seguir para o terceiro turno de regência – uma prova inequívoca de que a gratificação não garante mais a exclusividade desse professor, e é possível afirmar que ela, por si só, não garante a qualidade do ensino.

Na execução do projeto piloto das escolas integrais, observou-se uma característica comum nesse novo modelo para o estado de Pernambuco: a transformação das escolas regulares em escolas de tempo integral feita em série. As mudanças no espaço físico realizaram-se sem o estudo de um projeto arquitetônico que pudesse adaptar as modificações necessárias na infraestrutura dessas escolas para as novas, as de regime integral.

Um fato que pode ser também destacado nas verbalizações dos profissionais, particularmente dos lotados na Escola A, foi no momento em que relacionaram os temas qualidade e regência. Associaram esses temas ao aproveitamento de seus alunos, sobretudo em avaliações externas. Consideravam que os resultados, por si só, respondiam pelo trabalho que executavam em sala de aula. No fim das entrevistas, quando uma professora de Português da Escola A respondeu sobre a relação regência-qualidade, apresentou o seguinte conceito de cidadania:

Tem tudo a ver: não existe educação de qualidade sem condições. A educação de qualidade está diretamente ligada à condição estrutural do ambiente. Uma estrutura física do ambiente está diretamente relacionada com as relações interpessoais do ambiente de escola. É preciso que haja respeito, entendimento, ética. É preciso que haja respeito das autoridades constituídas em relação a quem está na execução da atividade, porque, se o profissional for tolhido no próprio direito de se expressar, não trabalha bem. (Professora EAP 2).

Esse depoimento pôde ser dado com mais complexidade que os demais, pois a professora tem uma visão administrativa sobre a gestão da escola. Ela acredita que a “ambiência”, elemento muito importante para o bem-estar do coletivo, está diretamente relacionada com as relações interpessoais desenvolvidas no ambiente escolar, e destaca, dentre essas relações, as que, porventura, são estabelecidas com o professor. Ela cobra a autonomia que o profissional dedicado à Educação deve possuir, inclusive para o próprio bem-estar profissional.

A qualidade, por esse prisma, é resultado de um conjunto de fatores que valorizam não só os profissionais presentes em sala de aula, mas também toda a comunidade escolar, incluindo os alunos. Para que eles possam render na escola, subtede-se que precisam frequentar um ambiente propício para a prática do aprendizado, onde os professores possam desempenhar seu trabalho com liberdade e alegria, além do respeito que deve prevalecer durante o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, um dos maiores beneficiários do serviço oferecido nas escolas é, sem dúvida, o estudante.

Os gestores das unidades escolares pesquisadas ainda se queixaram dos laboratórios de Informática obsoletos e sem manutenção. Além disso, nas duas escolas, os professores foram uníssonos em declarar que não houve nenhum tipo de treinamento pedagógico “específico” para que eles desempenhassem melhor suas funções nesse modelo de escola integral. Nos poucos encontros promovidos pela SEE, o tema da qualidade, segundo os professores, estava quase sempre associado à responsabilidade do professor com esse novo modelo de aprendizagem.

Segundo declarações dos próprios professores, as formações eram feitas em conjunto, com todos os professores da rede pública, também realizadas por equipe pedagógica vinda de outros estados. Não houve a preocupação específica em qualificar os profissionais de ensino para atuarem nesse novo modelo de escola, o integral, que, além de dedicação exclusiva, exige particularidades que, uma vez atendidas, asseguram melhor desempenho e aproveitamento desse tempo extra.

Segundo os professores entrevistados, as capacitações, oferecidas indistintamente para todos os níveis de professores da rede estadual, tinham como núcleo de discussão o aprendizado escolar embasado nos moldes da produção. A discussão, desde o início do projeto de escola integral, seguiu a trilha empresarial. Estava latente que o projeto de escola integral visava à uniformização de um “novo” modelo de escola para toda a rede pública do estado de Pernambuco.

5.2.3 O Projeto Político-Pedagógico das escolas e sua relação com o tema qualidade

O PPP, nas escolas pesquisadas, mostrou-se obstáculo para o processo de qualificação dessas escolas. A maioria dos profissionais lotados nelas entendia que o PPP era um documento que significava mera formalização, e a escola seria tão somente obrigada a tê-lo, mas, na prática, ele não seria consultado. A alegação maior é que as coisas no cotidiano se desenvolvem com muito dinamismo, e, por vezes, o PPP fica desatualizado. Deixando de lado as justificativas, o PPP das escolas é um documento que deveria ser visto e elaborado diante das particularidades que cada escola apresentasse. A tendência de ser gerido mediante um processo participativo de fato, envolvendo também os pais de alunos que moram em comunidade onde as escolas estivessem inseridas, suscitou algumas controvérsias:

Não vou ser hipócrita e dizer que vamos trazer pai de aluno, líder comunitário para vir para a sala para fazer o PPP, como é a intenção de que assim seja. Trazer um funcionário da biblioteca, da secretaria, para compor esse projeto, ora, não vamos tanto assim. Até poderia ser se o currículo fosse flexível; mas ele não é fechado? Em que esse pessoal vem optar? Qual é o assunto de geografia que eles vão me dizer que trabalhe para a realidade? (Professor EBH 1).

O professor acrescenta o conceito de currículo “flexível” para justificar casos em que, não havendo cobrança no conteúdo formal das disciplinas, estas possam oferecer a outros profissionais – não necessariamente específicos da área de conhecimento em debate – oportunidade para debater sobre determinado tema. Em tom de crítica, o professor de Humanas da Escola B reivindica exclusividade no capital cultural em favor dos profissionais que foram investidos para tal.

Segundo Bourdieu (2015), esse aspecto, defendido pelo professor, é apenas uma das perspectivas do capital cultural: o capital institucionalizado ou simplesmente o diploma. A propósito, o único aspecto que não foge do controle do professor. É pelo grau atribuído por esse profissional que o diploma será conferido como “competência cultural” e, só a partir daí, todo aquele que for imbuído desse poder deverá exercer e responder sobre determinado ofício.

Bourdieu (2015) divide o capital cultural em três estados. Desse modo, além do capital institucionalizado, ele afirma que existem pelo menos dois capitais culturais diversos: o capital objetivado, relacionado com os “bens culturais”, representados por livros, obras de arte, pinturas, que também oferecem conhecimento para quem o persegue, e, finalmente, o capital incorporado, que é tudo que o corpo consegue incorporar; por esse motivo, não poderá ser “transmitido instantaneamente”. Esses últimos não são objetos diretos de controle para quem reconhece apenas o conhecimento formal. Talvez esse seja o motivo da repulsa do professor, mesmo que nem todas as necessidades estejam diretamente relacionadas com o conhecimento.

Os discursos revelaram certo desconhecimento de como tratar a produção de um projeto de escola pública. A ideia do PPP, quando elaborado na presença de diversos setores da comunidade escolar, não está necessariamente em aprimorar o que vai ser escrito. Antes, passa-se por ouvir as partes no intuito de envolvê-las no processo educativo. É certo que teria de haver instrumentos de cidadania mais efetivos que garantissem a intervenção das classes populares que não estejam diretamente envolvidas no processo educativo; se não for assim, a “participação” poderá estar a serviço de outro projeto que não seja, forçosamente, o democrático. Pelo menos escutá-las na possibilidade de incluir algo que esteja latente em seu discurso, não nos parece ser contraditório, como o que foi dito pela gestora da Escola A:

Como é que um pai analfabeto, uma mãe analfabeta, que é doméstica, você traz para dentro da escola para ela opinar sobre o PPP, se a linguagem deles é outra, se o mundo real deles não condiz com o mundo real da escola e não condiz com o conhecimento do professor? O educador que fez isso, dizer que o PPP tem de ser feito com os pais, é mentira. (Gestora EA 1).

Além do preconceito, o discurso da gestora é marcado por uma linguagem técnica. Ela separa dois mundos: o das pessoas comuns, sobretudo, os analfabetos, e o mundo da escola, que ela atribui como o “seu” mundo real. Não deveria haver separação dessas realidades. Eles precisam interagir, mesmo porque o “mundo da escola” só existe em função do primeiro. O PPP é exatamente o documento que vai propor diminuir esse espaço entre esses “mundos”. Ficou clara, nesta análise, a dificuldade da gestão em transpor o discurso menos formal, proferido por membros da comunidade escolar, externado pelas classes consideradas subalternas, que deveria estar incluso no documento oficial da escola. É preferível que o PPP seja um documento que apresente no texto uma produção apenas dos professores – isso quando já não vem pronto, desde a gestão da escola – a experimentar um espaço de discussão com pessoas que podem estar interessadas para tal.

Estabelece-se, dessa maneira, uma relação direta com o que Bourdieu (2015) denomina de projeto hegemônico nas escolas, que ainda não consegue perceber que o público que as frequentam, já desde o fim do século XX, vem de outra realidade de “mundo” ou de família, que não é aquela considerada hegemônica, que a escola se acostumara a reproduzir. Por mais que a escola seja pública, na conversão da herança cultural em capital escolar, ainda conserva os valores hegemônicos desse capital cultural, que dificulta e, às vezes, até inviabiliza essa conversão. Se a própria escola, com gestão e professores críticos do SPE, mostra-se incapaz de abrir espaço para os setores da sociedade recém-chegados ao espaço escolar, resta-nos a pergunta: quem mais poderia fazer?

Outro aspecto que mereceu destaque com relação ao PPP foi uma crítica feita no sentido de que a escola, no modelo semi-integral, que é o caso das duas que pertencem ao campo desta pesquisa, não mantém espaços livres na carga horária que permitam que os professores façam projetos, tais como aulas de reforço; pois qualquer projeto elaborado fora da grade curricular, segundo a fala de professores, inviabilizaria o horário oficial das aulas:

Como é que eu tenho o desejo de restaurar, de recuperar o conhecimento desse estudante se eu não tenho carga horária para isso, se toda a minha carga horária tem de ser dentro da sala de aula com a turma inteira? Então, nesse ponto, o projeto da escola integral choca-se de frente com o projeto político da escola, porque só podem ser feitos os projetos da escola que não obstruam a carga horária. (Professora EBP 2).

A professora de Português da Escola A adverte que as atividades sugeridas pelo PPP da escola tinham de ser redigidas conforme o horário oficial preestabelecido pela escola. De outra maneira, seria inviável, uma vez que se chocaria com a carga horária oficial; assim sendo, o PPP vai perdendo autonomia em sua origem, pois fica impedido de sugerir ou implantar quaisquer projetos, a não ser que fossem respeitados os horários estabelecidos pela gestão da escola. No caso das escolas integrais, esses horários ficavam todos comprometidos com as aulas expositivas, e isso praticamente impedia qualquer proposta alternativa. Mais uma crítica a esse modelo de escola.

A relação entre o PPP e o significado que a qualidade adquiriu nas escolas pesquisadas não puderam ser estabelecidos, pois a grande maioria dos profissionais envolvidos no processo educacional dessas escolas não o reconhece como um documento eficaz, muito embora devesse ser oficialmente um manual a serviço da prática. Essa opinião sobre o desconhecimento da importância desse documento pode ser verificada na fala de uma das professoras de Biologia da Escola B:

A qualidade de ensino está relacionada com uma coisa muito mais ampla. Acredito que um documento pode auxiliar, mas ele não vai ser tudo. A realidade de uma qualidade de ensino depende muito mais dos vários outros aspectos, como o ambiente em que o aluno vai estar, a questão social desse aluno. Estamos lidando hoje com um aluno que não tem alimentação, que não tem pai, que não tem mãe. (Professora EBB 1).

Em seu discurso, a professora descarta a importância do PPP e ainda expressa alguns fatores que influenciam na qualidade da educação dos jovens em geral. Cita o ambiente escolar, que, nesse caso, se confunde com escola, trata da questão social, que implicitamente relaciona-se com a herança cultural, e finaliza esses aspectos com a questão familiar, muitas vezes ausente no contexto de sua narrativa. Essa associação, relacionada com o baixíssimo poder aquisitivo desses grupos, fatalmente, segundo sua fala, dificulta a busca pelo conceito de qualidade.

Existe um descrédito muito grande com relação ao PPP, considerado até um documento folclórico pelos que não entendem sua normatização. Porém, o último trecho da fala proferida por essa professora de Biologia da Escola B retrata a realidade dos estudantes de sua escola, cuja maioria fora educada por parentes, que não os próprios pais. Muitos dos professores dessa escola mencionaram a

ausência dos pais como um dos reais motivos para o desinteresse dos filhos na escola. Nas verbalizações, eles dizem que, às vezes, a tutela dessas crianças ficava ao encargo até dos irmãos mais velhos. Dá para imaginar com que herança cultural essas crianças vão chegar ao espaço escolar para fazer a conversão.

A relação familiar foi outro ponto bastante discutido. Um professor de matemática da Escola A traçou um paralelo entre a realidade que eles próprios conheciam quando eram alunos do ensino básico, comparando-a com a realidade presente no momento da pesquisa (2015) quando já se havia tornado professor:

Os pais sabiam quem eram os amigos dos filhos. Nós tínhamos colegas em sala de aula e conhecíamos toda a família deles. Hoje, as famílias acreditam que nós é que temos de dar educação doméstica para os filhos deles [...]. A qualidade também passa por esse ponto; família, escola, professor, aluno, sistema. (Professor EAM 2).

O professor vem de uma realidade diferente da que ele menciona. Pertence a uma época em que as afinidades levavam-no a se aproximar dos seus iguais e, mais, conhecer a família dos estudantes com que ele interagia. É a esse “mundo” que a escola ainda remete seus valores. É a esse capital social que o sistema de ensino presta contas no fim, apesar de o público que pertence ao sistema de ensino, cuja amostra é tratada por esta pesquisa, ser de outra natureza, com novos valores e até com outros arranjos de família; também com herança cultural diversa da que vem sendo ministrada nas escolas, que, por sinal, ainda conserva compromissos com o capital social das famílias consideradas hegemônicas.

Outro aspecto que merece destaque e eleva a discussão em torno do PPP das escolas são as avaliações institucionais, que reforçam o conhecimento e, na visão de teóricos como Freitas (2005), servirão de base, antevendo a preparação para as avaliações externas. Defende esse autor o conceito de “qualidade negociada” e o define como uma proposta alternativa na contrarregulação desses processos de mudança na escola. “Por este conceito, a qualidade é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola.” (FREITAS, 2005, p. 911).

5.2.4 Os indicadores de qualidade na opinião dos professores

Percebemos nas entrevistas que o conceito de qualidade na educação é, de fato, bastante complexo. Nas respostas dos profissionais de ensino, a mudança de comportamento dos alunos muitas vezes significou essa complexidade. Nesta pesquisa, à pergunta sobre como entendiam e conceituavam a “qualidade na educação”, alguns professores atribuíram ao comportamento humano o significado de qualidade no âmbito educacional: “É quando vemos o aluno mudando seu comportamento; quando percebemos, realmente, o aluno transformado.” (Professora EBB 1). Nota-se que a necessidade de vê-los com os hábitos modificados, em alguns casos, foi mais importante que discutir o próprio aprendizado do conteúdo oferecido pela escola – porque se considera que o aprendizado escolar possa vir depois disso. Esse é um aspecto de assistência social que se aproxima do conceito de qualidade política, porém ainda não se confundem.

Os professores da Escola B acreditavam (por não terem opção), que, antes do conhecimento, por exemplo, deviam ser trabalhadas outras considerações básicas envolvendo conceitos como cidadania, e, assim sendo, ajudassem a diminuir as diferenças existentes entre a maioria dos alunos que ali ingressa, e outros que, possivelmente, já viessem para a escola com uma bagagem cultural que seria exigida por ela. Procedendo, assim, eles acreditam que, pelo menos, estabeleceriam uma situação mais equitativa entre os pares. Vendo o problema por esse ângulo, ainda que pelo conceito de qualidade voltada para o social, nesse contexto, destacam-se traços característicos de qualidade política, cidadã, pois a equidade ao lado da participação e da democracia são pré-requisitos básicos na busca dessa qualidade de vida (DEMO, 1994).

Em comunidades onde o sentido de sobrevivência é mais urgente que a própria qualidade de vida, é comum a política tomar esse espaço nas discussões. Já em outras, que demonstrem uma população mais bem assistida, ou seja, com IDH mais alto e menos comprometido com a pobreza nos seus aspectos básicos, tais como saneamento, saúde, educação, poder aquisitivo, entre outros, a discussão política torna-se mais rara. Isso demonstra que o debate faz parte de um preâmbulo para a mudança da realidade social, pois a palavra é uma potente ferramenta desse processo de transformação. Não por coincidência, as falas dos professores da Escola B focam uma escola, que, além de tê-la no seu entorno, abriga uma

população que tem um grande número de adolescentes vivendo em alto grau de risco social.

Aparentemente polêmica, foi a fala de um professor sobre o tema da qualidade, em que ele não associa o número de alunos aprovados na escola ao conceito de qualidade: “É importante não confundirmos qualidade com excesso de aprovação.” Ele complementa: “Muitas vezes, você pode ser muito competente para o mercado, mas eticamente falando...” (Professor EAH 2). Da mesma forma, ele não confunde ética com competência. Já foi dito, em outras verbalizações que a política de aprovação de alunos, empregada pela SEE de Pernambuco para as escolas integrais e semi-integrais, deveria girar próxima do índice de 90%. Nessa fala, o professor, além de ser um crítico com relação ao sistema de aprovação adotado na rede pública, tem a exata dimensão do compromisso político e ético que o futuro profissional, formado nas fileiras da escola, terá de assumir diante do mercado.

A possibilidade de os alunos permanecerem na sala de aula também foi outro indicador abalizado como de qualidade na compreensão de alguns professores, muito embora houvesse diferentes maneiras de mantê-los em sala. Na Escola B, notamos a maneira mais incisiva para cumprir a meta de manter esses alunos na sala de aula. Foi lá, também, que a discussão sobre a permanência dos alunos na escola tornou-se mais acirrada, pois a maioria deles sentia necessidade de irem além do limite da escola. O motivo funda-se na necessidade que as famílias têm em ver os filhos trabalhando imediatamente para ajudar no orçamento familiar. Isso provocou um conflito entre a escola, que atualmente segue o modelo semi-integral, e a comunidade local:

Já tivemos pai aqui que queria que os filhos deixassem de estar um período na escola para trabalhar, porque ele precisa da ajuda financeira dele em casa, ou seja, ele não está pensando no filho entrar em uma universidade, ele está pensando em uma coisa imediata, que é a ajuda financeira em casa. (Professora EBP 1).

Para essas famílias, colaborar com o orçamento familiar é mais preeminente que fomentar o futuro desses jovens, diz a professora. Esse discurso também foi pensado pela técnica em educação da mesma Escola B, já reproduzido aqui, e segue as mesmas considerações acerca do imediatismo da comunidade que se utiliza dos serviços da escola onde trabalha. Essa discussão é ampliada pelo professor de Matemática da mesma escola:

Primeiro, posso dizer que qualidade seria que tipo de emprego eles vão conseguir quando sair daqui, a posição que vão ocupar no emprego. A pessoa que sai para trabalhar no comércio, para mim, não significa qualidade. Emprego informal não é qualidade. (Professor EBM 1).

O professor EBM 1, quando se refere ao comércio, trata-o na perspectiva informal e reforça o conceito do que ele entende que seja o papel de uma escola que tenha um ensino de qualidade voltado para seus alunos. Afirma que se, pelo menos, as escolas não oferecerem um curso que livrem os alunos do trabalho informal, elas não teriam esse conceito de qualidade firmado. A associação qualidade-mercado encontra-se amparada na teoria de qualidade total, que é um princípio que rege a educação com vista ao mercado, cuja ideia central é “transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas” (GENTILI, 2015, p. 147). É muito comum esse tipo de análise na maioria das escolas públicas, pois têm o perfil muito semelhante quanto à teleologia do ensino. Nas entrevistas, antes de quaisquer discussões que envolvam profissionais e temas afins de uma escola cidadã, percebe-se que existem opiniões que vinculam o sucesso dos alunos ao cargo que eles ocuparão profissionalmente, como se o destino social fosse consequência única do desempenho escolar.

Já em outras verbalizações, consideraram as relações humanas desenvolvidas no espaço escolar como primordiais. Alguns defenderam a conjugação de ambos os conceitos, técnico e humano, como objetivos de um trabalho pedagógico ideal. Com relação aos professores e ao corpo gestor, a Escola B apresentou esses dois tipos de discurso: havia professores que estavam destinados a desempenhar uma educação mais humana e outros que investiam no contexto profissional com vista ao mercado de trabalho. Já na Escola A, os discursos mais comuns centravam-se, basicamente, nos aspectos formais da qualidade. Por conseguinte, todos os professores, em ambas as escolas, consideravam o ensino propedêutico importante na preparação desses jovens para o ingresso nas IES, pois assim poderiam encarar o mercado de maneira mais amena.

Entre os indicadores de qualidade na educação, um que a professora de Biologia da Escola B destacou foi o da “reciprocidade”, considerado por ela como essencial na relação professor-aluno. Afirmou que os alunos de sua escola, a B, “só têm interesse em estar na escola”. Nesse caso, o “interesse” é traduzido, unicamente, como a presença física desses alunos na escola. A unidade

educacional, nesse contexto, assume apenas o papel de proteção social. Além disso, conforme a sua fala, os estudantes que ela se propõe a formar não se sentem motivados pelo que a escola tem para lhes oferecer.

Na busca por indicativos que favorecessem a leitura desse complexo tema da qualidade na Educação, um dos professores de Matemática da Escola A viu nas avaliações externas um instrumento autêntico para a interpretação do tema. Apesar de considerar as avaliações como apenas uma face da qualidade – a que está ligada ao desempenho –, o professor justificou que, durante a avaliação externa, os professores da escola não estão presentes, portanto não participam dessa etapa na aprendizagem de seus alunos. Segundo ele, isso afasta as possibilidades de serem utilizados recursos que, no cotidiano, ajudam os estudantes a obter sucesso; e, conforme julga, não são instrumentos confiáveis quando se discute o processo de ensino-aprendizagem. Ele cita o Conselho de Classe como um desses recursos e exalta sua defesa na avaliação externa: “A avaliação externa não tem como alterar o resultado, ou é ou não é.” (Professor EAM 1).

Uma característica marcante na gestão, já comentada no discurso dos professores da Escola A, foi o caráter propedêutico do ensino com vista ao ensino superior. Pouco se ouviu falar no ensino profissional. Nessa escola, o que falou mais alto foi, sem dúvida, o ensino médio com preocupações livrescas. A pouca evasão também fora analisada como um indicador de qualidade na escola:

Uma escola de qualidade tem pouca evasão, tem poucas faltas. Poucos alunos aqui desistem, alguns, que são transferidos, vão para escolas de referência também. O número de faltas é muito pequeno. Falta do professor também é mínima. Então, isso é parte da qualidade. **Se o aluno está frequentando aquela escola e gosta dela, é porque ela tem qualidade.** (Professor EAB 1, grifo nosso).

O professor de Biologia da Escola A definiu o conceito de maneira óbvia e complexa. O que pode ser entendido, em sua fala, é que o aluno só frequenta a escola de “corpo e alma” quando acredita no projeto da escola. Ele pode até mesmo estar desestimulado por outros fatores, inclusive exógenos, mas se ele for aceito, se a escola corresponder às suas expectativas e se o tratamento da maioria dos profissionais da escola for condizente com a função de educar, provavelmente a relação dele com a escola permanecerá em harmonia.

Quanto aos valores que os professores atribuem ao aspecto da qualidade, foi interessante, mais uma vez, perceber a associação que alguns fizeram com o tema Família e, conseqüentemente, com o capital delas: “Então, a qualidade passa por isso, família que vive na informalidade, no desemprego... Tudo isso contribui para a qualidade.” (Professor EBM 1). O professor de Matemática da Escola B evidencia o desemprego dos pais como um dos fatores negativos para o rendimento escolar dos filhos.

Discutindo o conceito de qualidade, a gestora da Escola A nos deu uma pista daquilo que pode vir a ser a grande diferença entre as escolas consideradas de alto e de baixo rendimento, segundo o critério da qualidade formal. À pergunta sobre o instrumento que permite fazer melhor leitura acerca de maior ou menor qualidade na escola, ela prontamente respondeu: “O ajuste social, a família. Quando o aluno tem uma vida social ajustada, na escola, ele só faz multiplicar, mas quando ele não tem, a escola luta muito, mas não consegue atingir seu ideal.” (Gestora A 1).

A gestora da Escola A chama a atenção para o papel que a família desempenha no ajuste social dos filhos. Para que esse ajuste ocorra sem maiores transtornos, faz-se necessária a presença de alguns conceitos ou valores que já devem vir incluídos como herança cultural. Isso tem uma relação direta com a acomodação do estudante no espaço público que compreende a escola, e também contribui para o aprendizado desse jovem no local.

Bourdieu (2015) analisa as contradições da herança e as antinomias que envolvem os pais e os filhos nessa sucessão. Ele considera a figura do pai um elemento essencial nessa discussão e faz um comentário a respeito dos filhos de pais que tiveram de interromper sua trajetória, e agora, têm de depositar nos filhos a possibilidade de ver seus sonhos realizados: “Quanto ao filho, rejeitar o pai real é aceitar, tomando-o por conta própria, o ideal de um pai que, por sua vez, se rejeita e se nega, fazendo apelo à sua própria superação.” (BOURDIEU, 2015, p. 260). Dessa forma, ele confirma a contradição também vivida pelos filhos, “que não conseguem satisfazer nem repudiar” (BOURDIEU, 2015, p. 261) os pais, e acrescenta a esse sofrimento, a presença da figura materna: “outra fonte de sofrimento é a existência de descompassos entre as expectativas paternas e as expectativas maternas.” (BOURDIEU, 2015, p. 261).

Essa contradição entre valorização e desprezo é percebida neste monólogo de um pai e reproduzida pelo autor: “Ele diz: seja como eu, faça como eu, e, ao mesmo tempo: seja diferente, desapareça.” (BOURDIEU, 2015, p. 263).

O professor de Filosofia da Escola B, discorrendo sobre o mesmo tema da qualidade, também ressalta a importância do papel desempenhado pela família nesse processo de qualificação dos jovens na escola e faz uma articulação com as políticas sociais desenvolvidas no entorno delas, principalmente em locais que merecem maior atenção do poder público: “Então, para a escola melhorar, ela vai ter de melhorar ao mesmo tempo com as mudanças, medidas e políticas sociais que melhorem a vida daquela família, e a escola faça seu papel.” (Professor EBH 2).

Outros insistiram em associar o tema da qualidade aos resultados obtidos pela escola. No entanto, quando fizeram uma reflexão sobre o que ocorre no cotidiano das escolas onde trabalham, avaliando as consequências e os reflexos desses acontecimentos para a qualidade na educação, percebemos novamente as críticas ao modelo semi-integral:

Neste ano, por exemplo, nós passamos mais de seis meses sem professor de língua estrangeira e isso é um indicativo de que o educador já não quer este formato de escola, porque a demanda de trabalho que advém dele impede que você assuma outros compromissos – sejam pessoais, sejam profissionais. (Professora EAP 2).

A professora, apesar de enaltecer a independência, tanto pessoal como profissional dos professores, certamente refere-se com um tom crítico a esse modelo de escola, principalmente porque ocupa praticamente o tempo todo do profissional, tornando-o exclusivo da escola. No início do projeto, este era o grande “carro-chefe” da proposta: fazer com que o professor pudesse dedicar-se inteiramente a apenas uma escola; porém, com o passar dos anos, a gratificação ou bônus educacional era o mesmo valor, e os professores tiveram de acrescentar ao salário outras atividades que pudessem compensar esse desgaste.

Um fato que está oculto no discurso dessa professora da Escola A é que os resultados alcançados pelos alunos dessa escola, em avaliações externas, são considerados bons, mesmo que ela tenha relatado a ausência de um professor por mais de seis meses; desse modo, esses resultados não estão necessariamente relacionados com a presença física do profissional citado por ela.

6 O TEMA QUALIDADE E SEUS PRESSUPOSTOS

Neste capítulo, anunciaremos as ações desenvolvidas nas escolas, visando, sobretudo, a melhorias na qualidade da educação. As ações vão desde as apresentadas aos estudantes em sala de aula, que se relacionam com o aproveitamento dos conteúdos oferecidos, até as atividades extraclases, incluindo os projetos sociais.

A análise compreende as avaliações internas disponibilizadas pelo estabelecimento e as avaliações externas. A importância que estas possam vir a ter na mudança de estratégias da instituição, a preparação para o Enem e como os resultados desse Exame deveriam ser aproveitados na promoção de mudanças que favorecessem a melhor adequação ao aprendizado, serão alvo de estudo.

Estabeleceremos algumas comparações com o projeto piloto dessas escolas e, ainda, discutiremos as adequações que, eventualmente, foram feitas nessas escolas, buscando atender às exigências estabelecidas pelas diretrizes nacionais do ensino médio (BRASIL, 2013c), documento que revela preocupação com a qualidade da educação. Começamos por analisar as atividades que vieram “por fora” da grade curricular:

6.1 As ações nas escolas de referência

Nas escolas pesquisadas, as ações extracurriculares realizavam-se e visavam a melhorias no item qualidade. Pode-se perceber que essas atividades dependiam da adesão dos alunos, e quase sempre estabeleciam vínculos entre o comportamento e o rendimento escolar.

As ações concentravam-se em cursos oferecidos no contraturno para o Enem, idas às instituições de visitação pública, feira de conhecimentos e semanas de aulas voltadas ao desenvolvimento de temas ligados ao cotidiano. Entre estas últimas, destacavam-se as semanas que tratavam sobre questões de gênero e a Semana da Pessoa com Deficiência. A Secretaria da Mulher do Estado instalou um grupo de estudos nas dependências de uma das escolas pesquisadas, a Escola A.

A preocupação com o comportamento em público dos alunos passou a ser um exercício de cidadania posto em prática por alguns professores da Escola B que viam nas instituições de visitação pública a oportunidade para aproximar seus alunos

de outros grupos que encontravam: “Tentamos mostrar a eles como se comportam os outros grupos, o tom de voz, as expressões, a forma como se vestem, o respeito um ao outro.” (Professor EBM 1). Alguns professores fundiam o tema “educação” com “educação doméstica”, quando se referiam ao comportamento que eles deveriam apresentar em grupo.

Embora essa preocupação com o comportamento dos alunos tenha sido mais frequente entre os profissionais da Escola B, as relações interpessoais dos alunos, ou até mesmo entre eles e os profissionais de regência, podiam ser percebidas também no discurso dos professores da Escola A:

Eu discuto bastante com eles as questões interpessoais, porque existe uma coisa muito forte, que é a ausência da família. Não é uma ausência planejada. É uma ausência circunstancial. Então eu vejo a qualidade do ensino muito voltada para a questão da relação interpessoal. (Professora EAP 2).

Novamente um comentário que menciona a distância que se estabelece entre a ausência “circunstancial” da família, que teoricamente simboliza o primeiro alicerce de (re)conhecimento do estudante, e a busca pela qualidade na educação. Baseado em conceitos como afetividade e confiança, essa fala de uma das professoras de Português da Escola A via como boa a possibilidade de se estabelecerem relações de aprendizagem tão logo fossem superados os entraves interpessoais que envolvem os estudantes.

Mais uma vez, a família foi tema, principalmente tratando-se do ensino médio, quando o aluno nessa fase necessita daquela “força” dos mais experientes. Foi então que veio à tona a relação família-aluno. Muitos dos professores, independentemente do local de onde estavam falando, consideravam primordial a relação que o educando estabelece com a família, para que eles pudessem desempenhar seu papel na escola. A gestora da Escola A já havia declarado na entrevista o vínculo que existe entre a harmonia familiar e a adequação ao espaço da escola.

O comportamento dos alunos era quase sempre alvo de observação de algum professor: “Se o aluno dormiu durante uma avaliação... Eu não me lembro de, na minha época, os alunos dormirem nas avaliações.” (Professor EAM 1). Esse foi o comentário de um dos professores de Matemática da Escola A, apesar de ele não

ter ponderado que exista a possibilidade desse tipo de comportamento não sofrer sanção.

Apesar de todas as críticas, é possível imaginar que o modo de enxergar as coisas modifica-se ao longo do tempo, mas a relação que o aluno mantém com a família é que merece destaque nesse contexto. O papel desempenhado pelos aspectos que compõem a herança cultural – tais como o capital cultural incorporado (viagens), objetivado (livros), por exemplo, e o capital social da família a que o aluno pertence – vai interferir no aprendizado do educando. É o que Bourdieu (2015) trata como “queda de nível” quando se refere aos que, “procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural” (BOURDIEU, 2015, p. 64).

Adversamente, existe aluno que “já lê desde criança, que já tem acesso ao conhecimento dado pelos próprios pais; então, ele foi tornando-se um estudante apto para aquilo, e a escola está dando a ele mais possibilidades” (Gestora A 2). Um exemplo crasso da teoria de Bourdieu (2008, 2015) que elege a herança como fator predominante para o aprendizado.

Esses reflexos também são percebidos nas relações interpessoais desses educandos na escola. É comum o aluno que não possua nada relevante em termos de capital cultural vir ao estabelecimento de ensino com dificuldades de se relacionar. Seu comportamento, em termos de sociabilização e comunicação, é consequência, também, de ele não ter vivenciado esses valores no ambiente familiar.

À medida que a pesquisa avançou, tornou-se inevitável tratar do tema da Escola Integral; além do lócus de trabalho dos profissionais de ensino entrevistados, a escolha das escolas por critérios recaiu no projeto de escola semi-integral. Quando tentamos relacionar o tema qualidade com esse modelo de escola, as críticas foram logo surgindo: “Eu não vejo essas escolas como integrais. Para ser integral, tinha de ter um esporte à tarde.” (Professora EBP 1). Alguns professores chegaram a questionar o rendimento dos alunos e o deles nesse novo modelo de escola:

O professor chega aqui às 7h30 e sai às 17h30. São dez aulas diárias, e não é todo dia que nós temos dez aulas, mas os estudantes têm dez aulas. Então, como é que fica a diferença entre 7h30 e a última aula, que é às 16h40? (Professor EBH 1).

Tem a parte do conteúdo e tem outras atividades associadas, sejam técnicas, sejam lúdicas. Colocar uma pessoa no mesmo ambiente por dez horas seguidas, em um só foco, gera um nível de estresse muito grande. (Professor EBM 2).

As maiores reivindicações estão no aproveitamento do tempo de permanência na escola. Os professores consideram que as primeiras atividades de ensino têm um aproveitamento muito superior às últimas. Outras pesquisas direcionadas à saúde do trabalhador em educação poderão mensurar o nível de estresse em que as pessoas envolvidas nesse processo se encontram.

A utilização do tempo foi um aspecto que apresentou muita controvérsia na análise do complexo tema da qualidade em escolas de tempo integral. Especificamente, a falta de tempo livre para os alunos concluírem seus estudos em casa foi bastante criticada por alguns. Esse aspecto foi observado por um dos professores de Matemática, entrevistado na Escola B. Ele alegou que o cansaço é um impeditivo para que esses alunos possam prosseguir no estudo em casa e afirmou: “Eu acredito que falta tempo para ele estudar em casa. Esse tempo deveria ser suprido na escola, mas aqui ele só tem aulas. Ele precisaria de tempo para estudar.” (Professor EBM 2).

Trata-se de uma forte crítica ao modelo conteudista, que só investe no tempo de permanência do aluno, como ouvinte, em sala de aula. Esse tipo de crítica se repete com outro professor, o de Matemática da Escola A: “Quando chegamos à terceira aula, à tarde, eles não aguentam mais.” (Professor EAM 2). Vê-se que o fator tempo, como já alertara Cavaliere (2007), acabou por se transformar em vilão desse novo modelo de escola.

As escolas de tempo integral vêm sendo alvo de variadas críticas desde a sua implantação. Uma década após a implementação do primeiro projeto dessa modalidade de escola, ainda podem ser ouvidas opiniões contrárias: “Existem pesquisas, hoje em dia, que mostram que aqueles alunos que passam menos tempo na escola são os que estão obtendo melhor desempenho.” (Gestora A 2). A declaração da educadora de apoio da Escola A, aqui denominada como a segunda gestora, apenas vem confirmar o que o projeto piloto das escolas do modelo integral nos mostrou quando foi estudado o caso do GP. Na oportunidade, foram comparados os resultados das avaliações externas nos dois modelos dessa mesma

escola; o modelo regular, contrariando ao que se supõe, obteve um desempenho melhor que o modelo semi-integral (LEITE, 2009).

Ainda que alguns professores considerem a seleção dos docentes que assumirão vagas na regência dessas escolas em tempo integral como um ponto positivo que corrobora a qualidade, as críticas a esse modelo não pararam por aí:

Você tem uma escola integral, ou você tem um tempo integral na escola? [...]. Então, como é que você muda e diz que criou uma escola nova e nela só tem de novo o tempo que se passa dentro da escola? Escola integral, parece-me, tem de se construir um espaço integral novo. (Professor EBH 2).

Nós temos três anos para conseguir fazer um diferencial de toda uma vida acadêmica de um aluno. Então, eu digo com toda sinceridade: por mais que tenhamos boa vontade, é muito difícil conseguir fazer esse diferencial em três anos na vida acadêmica de um aluno. (Professora EBB 1).

São duas falas de professores da mesma escola, a Escola B. Na primeira, a concepção de escola integral está bem definida, aliás, essa é a compreensão que predomina entre os professores. Não é alargando pura e simplesmente o tempo de estada na escola que esse novo modelo se estabelece. Aliado a isso, tem de vir acompanhando atividades diversas, das oferecidas no modelo tradicional de ensino, que justifiquem o aproveitamento desse tempo na forma mais salutar possível, incluindo a saúde mental dos envolvidos. Além disso, como o tempo é todo aproveitado com aulas teóricas, a cobrança por maior rendimento do aluno nas avaliações externas é mais intensa. Isso vai causar conflito para os educandos e educadores, que se veem obrigados a reparar os anos passados nos três anos vindouros do ensino médio.

Foi o que tratou a professora da Escola B na segunda fala. Ademais, o educando é um só. Frequentemente, seu “bom” ou “mau” rendimento pode estar relacionado com situações anteriores ou até mesmo com algumas atuais, que, diversamente, podem estar ligadas a fatores psicológicos, etc. A sobrecarga de aulas, apenas discursivas, pode não superar algumas dessas dificuldades, pois estas exigem um movimento diferente, o da regência. Existem algumas dificuldades que necessitam de uma atividade corporal, outras precisam de aulas informais que ajudem a tratar essas questões. O que se logra, muitas vezes, com a quantidade excessiva de aulas expositivas é o efeito inverso, negativo (CAVALIERE, 2007).

Muitos dos entrevistados se reportaram às atividades desenvolvidas conforme o modelo de escola integral. A maioria foi taxativamente contrária à utilização de dois turnos apenas para a regência de aulas e afirmava que esse tempo poderia ser aproveitado de outra maneira, por exemplo, com atividades esportivas. A pesquisa, que recaiu em duas escolas de modelo integral, verificou que o tempo alargado nas unidades pesquisadas não necessariamente estava comprometido com a qualidade do ensino. O que também pode ser comprovado na fala de muitos que defenderam a mudança da escola regular para a de modelo semi-integral: “Foi uma mudança burocrática, não pedagógica.” (Professora EAB 2).

Esses questionamentos são frequentes em ambas as escolas. Eles perpassam pela infraestrutura da escola e vão até problemas que envolvem as atividades do contraturno. Mais uma vez, ressaltamos que, embora a discussão preliminar do modelo de escola integral e semi-integral não tenha sido objeto inicial deste trabalho, ela acabou ocorrendo, pois as escolas selecionadas conforme os critérios pesquisados recaíram nesse modelo.

Percebemos que no município de Recife quase todas as escolas tiveram o modelo de escola regular transmutado em integral (cerca de trezentas já no fim de 2015). Por ironia, na ótica dos envolvidos nesse processo, elas vão apresentar problemas em comum, que não serão poucos. Parece que algo ligado à tradição havia-se perdido nessa conversão.

No começo, o projeto-piloto que deu origem a essas escolas, o do GP, trouxe expectativas aos docentes da rede. O prédio foi todo reformado com a ajuda dos parceiros em uma fase em que o gerencialismo dominava a perspectiva de governança no País, com a chegada dos neoliberais ao poder central, quando foi eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994, e conduzido ao Palácio do Planalto. Sua reeleição ao cargo (1998) coincide com o anúncio das obras de reforma do GP.

A reforma dessa unidade escolar, em particular, compreende um período que vai de 1998 a 2004. O primeiro ano relativo a esse período foi o da remoção dos alunos do antigo prédio do GP para uma escola improvisada, localizada nas imediações da Avenida Conde da Boa Vista, uma via de referência na cidade do Recife. As obras, conforme mencionado, iniciaram-se em 2000 (LEITE, 2009). A comunidade escolar, que ora habitava o antigo prédio, só retornou para o prédio reformado em 2004. Daqueles “nômades” que haviam migrado para o prédio

improvisado, apenas o 3.º ano do ensino médio conseguiu usufruir o novo prédio – mesmo assim, foram instalados no período da tarde, ainda no formato de escola regular, destoando do novo projeto da escola (LEITE, 2009).

Após a reforma, o GP, no aspecto físico, ficou primoroso; só comparado com a época do Império. Depois da reinauguração do GP, a gratificação foi um aspecto que atraiu muito os professores para o novo modelo. No início, logo quando o primeiro modelo de escola integral em Pernambuco entrou em atividade (2004), o bônus representava um valor monetário considerável no orçamento do docente. Após mais de uma década de congelamento do valor dessa gratificação, a finalidade a que ela se propôs, ou seja, concorrer para que o professor permanecesse em uma única unidade de ensino já não era mais possível ser mantida:

Tem um exemplo de uma professora na última greve. Ela dizia: 'Quando a proposta da escola surgiu, pensei: a escola dos meus sonhos eu vou poder trabalhar.' Tinha três empregos na época, e ela disse que fez uma seleção. Passou a ter só um e disse que agora teria qualidade de vida. Por quê? Porque ela passou a trabalhar em um só local, ganhando o equivalente a três salários que ela recebia na época. Neste ano de 2015, conversando com essa professora, ela disse que teve de fazer outro concurso para ensinar no EJA à noite para ter o salário de antes. (Professor EAM 1).

Sendo assim, em sua fala, o professor confirma que após o longo período de congelamento no valor do bônus educacional, o terceiro turno voltou a existir para a maioria dos professores da escola em tempo integral. Antes, a ideia da gratificação era manter o professor ligado a uma só escola, criando uma identidade do profissional com o espaço onde atuava. A proposta também se baseava em abolir esse terceiro turno no intuito de o professor não se fadigar em demasia, de maneira que ele pudesse vir ao local de trabalho desempenhar suas atividades com vigor e alegria.

Enfim, os professores esperavam muito mais do programa que criou o regime de escola integral em Pernambuco. Observa-se naquele comentário que o professor enfatizou que houve um retrocesso quanto à questão salarial. O que antes era atrativo passou a ser uma incógnita, e cada vez mais raro de ocorrer. No início, proporcionava qualidade de vida ao profissional, consequentemente refletia na qualidade do ensino da instituição, haja vista que ela podia contar com esse mesmo professor o tempo todo sem exaustão, mais tranquilo, planejando para as três séries

do ensino médio. Uma vez que não mais havia essa valorização, o professor teria de trabalhar os três turnos para manter o padrão salarial do passado.

Quanto a essa gratificação, constatou-se que, no projeto inicial, os “parceiros” tinham como encargo o pagamento do bônus, ainda que o estado de Pernambuco, em contrapartida, nada oferecesse às empresas parceiras e responsáveis pela reforma do prédio (LEITE, 2009). Essa reciprocidade poderia ter sido, por exemplo, na forma de isenção de alguns impostos estaduais concedida às empresas envolvidas na reforma. Observamos que não houve esse incentivo, por conseguinte, em 2005, os parceiros abandonaram o projeto dessas escolas e o governo de Pernambuco assumiu o ônus do pagamento do “bônus educacional”, o que provavelmente dificultou o cumprimento da promessa que havia sido feita de reajustar o valor do bônus.

A ampliação daquele projeto piloto, que se tornou uma meta para os governos que se sucederam, concorreu para aumentar os custos no orçamento público destinado ao programa, onerando os cofres do estado. Além do encargo pelo pagamento da gratificação dos professores, o estado ficou responsável pela reforma dos prédios antigos das escolas que abrigariam as novas escolas de tempo integral ou semi-integral, o que no projeto inicial era da responsabilidade de um grupo de empresas.

Após intensas discussões, depois de duas gestões do governador de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, (1999-2006), foi sedimentado o projeto de escola integral. A partir daí, passou de política de governo para se firmar como política de Estado. O projeto dessas escolas seguiu uma exigência das políticas neoliberais, que, entre outras questões, ainda creem que o gerencialismo deveria ser também aplicado em políticas públicas educacionais.

O curioso sobre o projeto piloto das escolas de referência é que, nos estudos feitos, a única pista que se tem do relacionamento entre o parceiro que capitaneou o projeto de reforma e a escola foram laços emocionais e afetivos. O parceiro, que esteve todo o tempo à frente do projeto, era um grande executivo de uma multinacional, ex-aluno do GP, que havia perdido, na época, os dois únicos filhos em um desastre aéreo. Segundo seu relato, estaria empenhado em devolver a memória do Ginásio, por um processo que ele mesmo nomeou como o da “purificação da alma do GP” (LEITE, 2009, p. 80).

Essa foi a justificativa divulgada pela Agência de Notícias do Senado (BRASIL, 2006) e transmitida pelo governo, em pronunciamento do senador da República por Pernambuco, Marco Antônio de Oliveira Maciel, logo após a consolidação do projeto. Deixou transparecer, em seu pronunciamento inequívoco, que o programa de escolas integrais, ao menos no seu início, não fazia parte da política educacional do governo do estado de Pernambuco (LEITE, 2009), e sua motivação fora resultado único de um projeto pessoal.

Referindo-se à nova realidade dessas escolas, nas entrevistas concedidas a esta pesquisa, às vezes, percebeu-se que, embora tivessem de prestar seleção para ingressar em uma dessas escolas, os professores se sentiam monitorados nesse novo modelo de escola. A cobrança nas escolas de modelo integral exigia muito mais do profissional que no modelo anterior:

Houve uma cobrança maior do ponto de vista de dados diagnósticos. Também há uma exigência maior do ponto de vista do resultado, tanto das provas internas, que a própria Secretaria da Educação faz, quanto de resultados externos. (Professora, EAP 2).

Na sua fala, a professora foca os resultados em avaliações internas e externas. Essa cobrança compõe um conjunto de técnicas gerenciais adotadas por esse novo modelo de escola. Sob a efígie do novo, as escolas de referência foram moldadas para receber mecanismos de controle. A meta, ao menos para o ensino médio, foi unificar essas ações em todas as escolas da rede e reivindicar, portanto, um padrão de qualidade como se fosse uma “marca” oferecida pelo estado.

Entre as ações de monitoramento, estão as avaliações, com destaque para as externas. Por sua vez, estas últimas, que no Estado Nacional regulador mantinham seus resultados na tutela do poder central, passam, com o advento do Estado Avaliador, sobretudo no campo da política educacional, a (des)regulá-los e desvinculá-los do poder central, rumo às necessidades de regulação do mercado (AFONSO, 2001; 2003).

Acompanhando o rol dessas cobranças, e favorável a elas, a SEE, no fim de todo ano letivo, apresenta um questionário à unidade escolar de ensino médio, para o professor assinalar quantos alunos alcançaram o ensino superior e, ainda, para qual IES eles foram aprovados. A professora EAP 2 ironiza esse tipo de cobrança: “Nesse momento, dá vontade de perguntar: quanto você deu de apoio? Você vai

fazer o que para mudar isso?” A impressão que a professora de Português da Escola A transparece é que o canal de comunicação que liga os órgãos que traçam a política educacional do Estado e os professores da rede de escolas integrais é uma via de mão única; de onde só saem as cobranças que serão feitas para o professorado mesmo que o Estado não tenha oferecido as condições materiais necessárias para um bom funcionamento. Mais adiante, ela afirmou que esse comportamento, por parte dos gestores da Educação do estado de Pernambuco, causa um problema mais grave, “a discriminação dos profissionais”, que ela caracteriza como uma “herança maldita do programa integral”.

Houve, também, verbalizações em favor do modelo de escola integral; afinal uma das pretensões, quando foi criada a opção por esse modelo, foi a melhoria dos serviços oferecidos no campo da Educação, mas prevaleceu a nostalgia nas falas. Os professores consideravam que a escola no modelo regular tinha um rendimento melhor, pelo menos no aspecto formal. Alegaram que o grande triunfo do modelo de escola regular era proporcionar o acompanhamento do aluno na escola desde o 6.º ano até o fim do ensino médio.

De fato, esse é o sentido da educação: acompanhar. Na opinião dos professores pesquisados, o modelo de escola integral, que prioriza o ensino médio, é válido desde que o histórico escolar do ensino fundamental tenha sido minimamente vivenciado pelos alunos. Eles protestavam exatamente pelo fato de os alunos chegarem ao programa de escola semi-integral, praticamente, semianalfabetos. Os motivos, segundo eles, seriam diversos e perpassavam o aspecto da fragilidade do ensino fundamental,³⁶ e ancoravam nos problemas causados pela não reprovação que o atual modelo de escola pública defendia.

Conforme já relatado, as críticas mais contundentes não eram por conta de a escola ser de modelo integral, os questionamentos maiores eram contra a forma que o tempo do aluno e até mesmo o do professor eram aproveitados nesse novo modelo de escola, pois, segundo eles, a escola integral seguia os moldes da escola do passado: “Para mim, a escola integral é uma escola tradicional com mais aulas.” (Professor EAH 1).

³⁶ Depois da Emenda Constitucional n.º 14 (BRASIL, 1996a), o ensino fundamental no estado de Pernambuco, na maioria dos casos, ficou ao encargo dos municípios.

6.2 Qualidade, avaliação e rendimento escolar

Nas escolas pesquisadas, a discussão sobre o tema qualidade envolveu múltiplos fatores. Como vimos, a qualidade é um conceito polissêmico (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), caracterizado por ter muitas vertentes que, por vezes, não poderão sequer ser mensuradas, muito embora as avaliações tentem cumprir esse papel.

Nesse processo, novamente ressaltamos a relação do aluno com a família. Nas comunidades escolares, que Costa e Koslinski (2012) classificam como “quase-mercado oculto”, é comum os alunos “escolhidos” durante o processo de matrícula nessas escolas pertencerem a família que participa no processo de aprendizagem, em casa, acompanha-os nas atividades escolares. Esse foi um aspecto destacado em sua pesquisa, realizada em seis escolas públicas de municípios do Rio de Janeiro, que demonstrou uma seletividade oculta, contraditoriamente existente, no procedimento das matrículas dos estudantes do ensino fundamental.

Na escola pública, o processo seletivo só deve ser instrumento de escolhas quando estas se referirem aos professores – pois pelo princípio da universalidade, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família (BRASIL, 2016, art. 205).

No aspecto do rendimento escolar, mereceu destaque, mais uma vez, a associação que alguns professores fizeram entre os alunos da sua escola e a respectiva família. O professor de Matemática da Escola B, ao mencionar as escolas públicas, relacionando-as com o conceito de qualidade dos alunos que as frequentam, referiu-se novamente à instituição “família” como uma das causas que provocam a diferença no aproveitamento desses estudantes:

Referência é tanto para ruim quanto para bom; e as escolas são referências boas, mas passam pela seleção, passam por alunos que têm família, família que cobra, que ajuda, coisa que na escola pública do estado não tem essa condição favorável a eles, os estudantes. (Professor EBM 1).

Neste estudo, embora o processo seletivo dos alunos não seja tomado como referência, o professor o cita, pois entende que, quando ele assume a forma escrita, passa a ser um instrumento bastante considerado para o aspecto da qualidade formal. Mais uma vez, o tema relacionado com a herança cultural dessas famílias

sobressai como categoria de pesquisa, ainda que, nesse caso, a herança seja desfavorável, ou simplesmente não contribua para o êxito do conceito de qualidade perseguido por essas escolas.

Outro fato que se observa na fala desse professor é que na Escola B, onde trabalha, inexistia a lógica do quase-mercado oculto (COSTA; KOSLINSKI, 2011), como ocorre na outra escola pesquisada. O motivo é que a família dos alunos que estudam na Escola B não concebe a possibilidade de participar com seus filhos das tarefas escolares. Na prática, portanto, se aplicássemos os estudos realizados por Costa e Koslinski (2011, 2012) em escolas municipais do Rio de Janeiro, esses pais não teriam oportunidade de ver os filhos sendo “escolhidos” em detrimento de outros, uma vez que o acompanhamento escolar, como foi referido, é um pré-requisito que se faz presente em muitas dessas escolhas na hora da matrícula dos alunos.³⁷ Um segundo aspecto, não revelado na fala do professor de Matemática, é que a escola a que ele pertence, a Escola B, não convive com o problema de falta de vagas, característica preponderante na formação do conceito de quase-mercado oculto (COSTA; KOSLINSKI, 2012).

O modelo de escola integral, em tese, tem uma preocupação com o desenvolvimento pleno do aluno que frequenta a escola de ensino médio, porém em muitas das unidades instaladas na região metropolitana do Recife, existe outra relevância quanto a essa finalidade. É comum justificar a existência desse projeto com a alegação de que esse modelo mantém os alunos fora do risco social. O interessante nessa discussão é que muitos apostavam que havia uma preocupação em manter os jovens “em risco” nesse novo espaço escola. É o que afirma a segunda gestora da Escola A, que, além de realçar esse propósito, relacionou a condição social com o tema da qualidade, condiciona o tipo de clientela ao “sucesso” ou “insucesso” da qualidade de ensino da escola:

A escola integral foi criada exatamente para pegar aquelas crianças que são das classes mais populares, que não têm orientação de pais, que vivem soltos na rua, sem terem onde ficar, o que quebra um pouco a questão da qualidade de ensino. (Gestora A 2).

³⁷ Em discurso produzido por uma dessas diretoras de escola de “boa” reputação, é possível perceber essa preocupação: “Tem uma seleção de até quem vai entrar e quem não vai. Se a direção da escola puder pegar aquele aluno que ela sabe que vem de uma família participativa, que se preocupa em dar apoio à criança em casa e tudo mais, ela pega” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 208).

Essa gestora trata do motivo que envolve a origem das escolas de tempo integral relacionando-o com o propósito do acolhimento. Não foi exatamente isso o que a pesquisa nos revelou. Se, no início, na implantação do projeto existiu uma proposta de proteção social, a disputa dos alunos por um espaço na escola vai travestir-se de outro significado. Assumindo também o ponto de vista da própria gestão da Escola A, da qual a educadora faz parte, essa disputa ocorre pelo fato de a escola ter de apresentar um cumprimento de metas, construídas por meio de aprovação em avaliações externas particularmente no Enem. Constatou-se que, a partir de então, vai-se estabelecer entre esses alunos um típico processo “seletivo”, que exclui naturalmente aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo dos demais. Nesse aspecto, a pesquisa concorda com a educadora de apoio (que também responde pela gestão da escola à noite): “Os alunos que vêm para a escola semi-integral, querendo ou não, estão selecionados.” (Gestora A 2).

Mesmo assim, percebe-se que, em algumas verbalizações, havia quem afirmasse que o discurso oficial do projeto era o da inclusão social. Esses discursos, embora admitissem que o intuito inicial do programa de escola integral fosse o de absorver parte da juventude que vinha causando problemas relacionados com a delinquência juvenil, percebiam, também, que, pela cobrança por metas, evento corriqueiro nesse tipo de modelo de escola:

quem acabou indo para a escola de tempo integral não foi o jovem e o adolescente que estava causando problema; acabou sendo aquele mesmo estudante que já estudava; e aquele que a sociedade queria tirar de circulação, acabou ficando muito mais à margem da sociedade. (Professora EAP 2).

Partindo da premissa de que a escola é um local primordialmente de estudo, isto é, não deve ser confundida como se fosse um espaço unicamente de acolhimento social, essa é uma fala que reflete mais um exemplo crasso de eliminação. Ao contrário da eliminação branda, despercebida (BOURDIEU, 2015), que ocorre no fim do curso, estamos diante de mais uma modalidade de exclusão brutal, que, embora não se estabeleça mais no acesso, é verdade, ocorre durante o próprio processo escolar, mesmo que não haja reprovação oficial. O motivo: os que estão à margem da sociedade não estarão aptos nem para entender e, menos ainda, para participar de metas que devam ser alcançadas por eles ainda na escola. Além disso, esses alunos necessitam, primeiramente, de aceitação social, também

entre os demais. Se isso não ocorrer, serão simplesmente eliminados ainda na fase inicial do processo de inclusão social e não terão chance de entender o que se passa na escola.

Nas associações feitas entre a escola e o aspecto da qualidade, ressaltou-se a dicotomia que se estabelece entre o sistema de avaliação interna e o da avaliação externa realizada pelos alunos das escolas pesquisadas. As queixas dos professores estavam quanto à passividade na sanção aplicada aos alunos, quando estes se ausentavam da avaliação interna ou a entregavam sem responder às questões. O problema, segundo eles, estabelecer-se-ia quando o resultado da avaliação externa chegasse, pois a cobrança seria feita ao professor:

O aluno diz: 'Ora, se na prova com o meu professor eu posso até deixar em branco, na avaliação externa, eu posso chegar lá e simplesmente marcar o gabarito', já que não tem muita cobrança do que ele vai fazer. A cobrança vai ser em cima do professor de Matemática. Na avaliação externa, a escola vai mal ou vai bem. (Professor EAM 1).

Segundo esse professor, o hábito dos estudantes em “relaxar” nos exames internos, prestados na presença do professor da escola, acaba sendo reproduzido quando eles vão prestar os exames externos. Em sua visão, isso compromete, sobretudo, o futuro do estudante, mas também põe em risco os resultados obtidos pela escola quando, oportunamente, a cobrança recairá no professor. Apesar de essa opinião ter sido dada pelo professor de Matemática da Escola A, esse “acordo pedagógico”, para que não houvesse muita cobrança nas avaliações internas, pode ser verificado nas entrevistas; também nas realizadas com os professores da outra escola pesquisada.

Tratando-se de avaliações externas, o grande desafio dessa transformação de escola regular em integral viria com o Enem. Esperava-se que as escolas, inicialmente transmutadas, pudessem destacar-se melhor que as escolas que ainda permaneciam no antigo formato. Contudo, isso não ocorreu. As escolas que tinham a tradição de se destacar no vestibular mantiveram-na com os resultados do Enem. Nem as instalações novas, nesse caso privilégio de uma única escola da rede pública, puderam influenciar na melhoria desses resultados do Exame.

Com relação ao Enem, os professores entrevistados em ambas as escolas, na maior parte, viam melhorias quanto à mudança do vestibular para o Exame

Nacional do Ensino Médio, e as relacionavam com o tema da qualidade: “Então, no meu modo de pensar, o governo criou o Enem para pôr em pé de igualdade o aluno com qualidade e o aluno sem qualidade.” (Professor EBM 1). Diversas interpretações poderão ser extraídas de uma declaração desse tipo. Inicialmente, na forma que se expressa, o professor faz uma referência ao Enem, que, por meio da leitura das questões, provoca uma reflexão maior que na avaliação clássica; por isso, talvez, na opinião dele, deva-se pôr aquele aluno que não domina exatamente o conteúdo em “pé de igualdade” com os demais. O termo qualidade deixa o local do objeto da pesquisa para ser personalizado; além disso, a qualidade não pode ser vista, assim, de forma reduzida ao seu aspecto formal.

Pode-se observar, em outras falas, que a interdisciplinaridade também é uma característica do Exame muito mencionada. A mobilidade e a articulação que o Enem deu aos textos que envolvem os saberes, pelo menos nos anos iniciais do Exame, possibilitavam ao aluno fazer conexão do assunto que está sendo exigido naquela questão com outros assuntos que poderiam ser abordados durante a avaliação, incluindo a de outros saberes, que não necessariamente daquela avaliação. Sem dúvida, isso é um avanço no aspecto da qualidade, pois possibilita que esse educando relacione aquele conhecimento com outros do componente curricular. Uma vez estabelecida essa conexão, ela favorecerá a compreensão não só daquele problema, mas do entendimento em sua totalidade. O Enem, dessa maneira, estava conseguindo contextualizar um problema pedagógico tirando-o do isolamento. Com o andar dos anos, segundo alguns professores, o Exame foi perdendo essa finalidade.

Nos primeiros exames do Enem, tem a questão da interdisciplinaridade, e ele tem perdido isso ao longo do tempo. A partir do momento em que ele começou a ser usado pelas universidades como meio de acesso, foi saindo mais do campo da reflexão, da capacidade ampla e começou a transitar para a disciplinaridade. (Professora EAP 2).

A professora revela que o Enem vem abandonando a avaliação interdisciplinar e assumindo a avaliação de conhecimentos específicos. A professora tomou como referência o ano de 2010, quando o Exame tornou-se obrigatório para os alunos da rede pública que pretendessem uma das vagas nas Ifes, e passou a ser chamado de Novo Enem. Segundo seu relato, ainda houve, a partir desse

referencial, solicitação das universidades públicas para que as provas escritas pudessem oferecer maior objetividade às questões, o que, de acordo com o que ela própria declarou, acarretou um prejuízo à interdisciplinaridade, característica que o Enem vinha demonstrando quanto às questões da prova.

Nesse aspecto, outro professor da mesma escola declarou: “O Enem ainda não superou uma coisa que existia antes dele. Havia um programa pautado no vestibular. Hoje temos um programa pautado no Enem. Não mudou nada.” (Professor EAH 1). Foi o que declarou, em 2015, o professor de Humanas da mesma Escola A. Analisando o programa do Exame, ele considera que o Enem pouco mudou no formato que existia nos vestibulares.

Ainda na visão de alguns professores, as exigências para que o Exame voltasse ao padrão que já parecia superado demonstram ser um aspecto negativo para os alunos da escola pública estadual – porque lhes tira o poder de argumentação da escrita. Segundo eles, uma escrita mais longa propiciava aos alunos de sua escola uma equiparação com outros alunos “mais preparados”. Talvez tenha sido exatamente isso o que o Professor EBM 1, em fala anterior, tentou expressar, sem muito êxito, quando anunciou a definição de aluno “com” ou “sem” qualidade. Eles afirmam que a prova “montada” (expressão utilizada pelos próprios professores da rede) aumenta as chances de quem procura na escrita um sentido para as respostas às questões. A preocupação que quase todos apresentavam tinha um fundamento: na visão evidenciada por esses profissionais, o Enem favorecia a inclusão das classes sociais menos favorecidas.

Esse retorno às antigas formas, na estrutura do exame que precede o ingresso nas universidades, vem ganhando fôlego e pode ser considerado como reflexo da própria política neoliberal, resultado de medidas adotadas advindas do gerencialismo ainda no fim do século XX. Essas medidas, tais como metas, índices, incluindo as avaliações, quando utilizadas como instrumento de controle do Estado Avaliador, ganham essas características: “Com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias antipositivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista.” (AFONSO, 2009, p. 50). O Enem não ficou imune a esse retrocesso.

Nas escolas pesquisadas, a preparação para o Exame seguiu praticamente o mesmo ritual. A única diferença verificou-se quando foram tratadas as inscrições dos alunos do 1.º e 2.º anos no Enem, porque a inscrição só é gratuita para os alunos

concluintes da rede pública, e, em casos de relativa pobreza, para alunos das escolas particulares que também estejam cursando o 3.º ano do ensino médio.

Os alunos da Escola A, até por pertencerem à família de poder aquisitivo melhor que os da Escola B, puderam, segundo relato da professora de Português da Escola A, inscrever-se no Exame desde o 1.º ano. Segundo declarado por essa professora, esse procedimento contribuía para que mais da metade dos alunos concluintes da Escola A, em um futuro próximo, evitasse ver o Exame pela primeira vez, o que, em sua opinião, facilitava para que o emocional desses alunos não os atrapalhasse na hora do Enem, um exame que praticamente encerraria as atividades no ensino médio e selaria o futuro desses estudantes.

Segundo ainda a professora de Português, a Escola A preparava-se para o Exame realizando “aulões”³⁸ com todas as séries do ensino médio, porque havia um grande grupo que se inscreveria para o sistema de seleção seriado em uma universidade pública estadual muito conceituada em Pernambuco. Segundo informações fornecidas por ela à pesquisa, esses “aulões” deixaram de ser realizados em todas as séries do ensino médio, pois a SEE, alegando controle de gastos na quantidade de papel destinada a esses eventos, determinou que limitassem essa atividade ao 3.º ano do ensino médio – a exemplo do que já vinha ocorrendo em outros estabelecimentos da rede estadual de ensino, inclusive na Escola B.

Ela declarou que a SEE considerava que a Escola A vinha gastando uma cota de papel anual muito superior se comparada com as outras escolas: “Este ano [2015] por uma questão estrutural, de orientação da Secretaria da Educação, de orientação, não, de comando da Secretaria da Educação, nós tivemos de suspender o nosso simulado por falta de material.” (EBP 2).

Outro fato inesperado foi quando os professores responderam sobre a relação que poderia ser estabelecida entre o perfil dos alunos e o tema da qualidade. Surgiram verbalizações surpreendentes quanto ao vínculo que esses alunos mantinham com as matrículas. O professor de Matemática da Escola B chegou a declarar que “tem muitos alunos da rede particular com dupla matrícula”, na rede estadual e na rede particular, referindo-se aos alunos favorecidos pelo regime de

³⁸ Os “aulões” são uma modalidade de aulas muito disseminada em época de avaliações de grande porte, tanto na rede pública como na rede privada. Aparentemente, a diferença básica das aulas tradicionais é que os aulões são aplicados para um grande público, com ajuda de aparatos e tecnologias, a fim de que possam ser vistos e ouvidos por todos.

cotas sociais e embasados na Lei n.º 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), que garantiu o acesso à vaga em universidades públicas para 50% dos alunos provenientes do ensino médio, veem uma oportunidade de se beneficiar desse sistema, matriculando-se nas duas esferas, às vezes até em um mesmo turno.

Mais uma denúncia gravíssima. Baseados nessa lei, os alunos, segundo o professor, migram suas matrículas para a escola pública em busca do que acreditam ser uma disputa mais amena rumo às IES, mas conservam a outra matrícula na rede privada, onde estudam. Efetivamente, o professor quer dizer que os alunos da rede particular matriculam-se também na rede estadual apenas para garantir a inscrição no universo de alunos que pertencem à rede pública e vão disputar vagas nas universidades públicas.

A simples notícia de que isso pode suceder já põe em dúvida o controle de frequência dos alunos que pertencem ao SPE estadual. Não se sabe de que maneira e em que proporção isso deve ocorrer, porém, uma vez que consigam, presume-se que, por não haver reprovação oficial na rede pública estadual, tais alunos podem transitar nas duas esferas sem muito prejuízo de sua ausência na escola pública. Nesse caso, o sistema de comprovação da presença desses alunos mostra-se falho.

Um fato que também prejudica o controle de frequência nessas escolas, dito por muitos dos entrevistados, é o registro eletrônico que eles têm de computar todos os dias no site da SEE a fim de registrar os alunos que estão presentes na escola. Como a internet nessas escolas vive em manutenção, esse controle acaba por ser relevado em muitos casos, o que atrapalha, também, o monitoramento de outro programa governamental que trata de ajuda financeira às famílias, o Bolsa Família, que prevê para a obtenção dos benefícios gerados por esse programa assistencial a frequência mínima mensal de 85% para os alunos de 6 a 15 anos e de 75% aos jovens de 16 e 17 anos, segundo dados revelados pelo próprio Ministério da Educação e à disposição no seu portal.

Algo também relevante coletado na pesquisa, e preocupa os professores, é a aprovação dos alunos da rede oficial de ensino do estado de Pernambuco, que, segundo os entrevistados, recebem recomendação expressa da SEE para que nas escolas de “referência” o êxito fique em torno de 90%:

Causa aquela ilusão automática que foi mencionada, que acredito que seja o ponto principal de todos os nossos esforços estarem dando errado, de estarmos nadando contra a maré. Não que eu seja a favor de reprovação, eliminação, não! É porque, infelizmente, nós vamos excluí-lo no futuro; essa ilusão de que é fácil, vá indo, vá seguindo o caminho, mas lá na frente, o trabalho não é assim, a vida não é assim. (Professor EAM 2).

Essa opinião de um professor de Matemática da Escola A, que possuía contrato temporário de trabalho, só reforça a teoria de Bourdieu (2015). Esse autor considera que a escola, agindo assim, só legitima o fracasso escolar no fim do ciclo de estudos, ocasião da entrega de um diploma sem valor. Essa exclusão, que o autor denomina de branda, são práticas imperceptíveis, tanto para quem aplica como para quem as recebe. Bourdieu (2015) afirma que a instituição escolar utiliza diversos mecanismos com o intuito de adiar a hora da verdade, “o balanço final”, que, segundo ele, é quando os alunos vão perceber que esse tempo, na maior parte, foi “morto”; isso sem falar que o tempo todo eles tiveram de dissimular a verdade para si mesmo, criando uma espécie de “paradoxo do mentiroso”, que, segundo ele mesmo diz, “não é nada ao lado das dificuldades que provoca a mentira a si mesmo” (BOURDIEU, 2015, p. 248-249).

Bourdieu (2015) considera que o sistema público de ensino utiliza, aparentemente, um processo democrático, libertador, embasado no sucesso de alguns que escapam do destino da maioria, para dar legitimidade à eliminação, pondo a escola “libertadora” a serviço da escola “conservadora” (BOURDIEU, 2015, p. 66). Sustenta, ainda, que, à procura dessa “terra prometida”, que segundo ele, assemelha-se “ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (BOURDIEU, 2015, p. 248), muitos alunos e pais, que pertencem a uma comunidade escolar, embarcam nessa promessa e acabam por constituir, assim, uma dupla consciência – significando “aquele que tenta fazer sua a mentira que a instituição proclama a seu respeito” (BOURDIEU, 2015, p. 249).

No fim de todo o processo, a escola declara a seus alunos que a chance foi dada a eles, mas eles não souberam aproveitar, e a escola nada tem a ver com essa desilusão coletiva, enfaticamente percebida quando não conseguem ascender aos postos do mercado de trabalho ou, pelo menos, à posição que deveriam ser merecedores; afinal, eles são detentores do capital institucionalizado, o “diploma” (BOURDIEU, 2008).

A condição socioeconômica da família desses alunos, em especial a dos alunos da Escola B, que absorve muito mais adolescentes considerados em risco do que a Escola A, também foi objeto do comentário de vários professores ao longo das entrevistas:

Esse perfil é aquele de que falamos no começo, tem a ver com a condição socioeconômica da família do aluno. Ele chega aqui, em sua maioria, de família mais carente. Se você for para o GP da Rua da Aurora, você vai ter outro tipo de clientela, de um meio social diferente, que tem outras referências de saberes que traz da família, traz do meio social, traz de casa; vai morar num bairro menos popular, mais estruturado, mas vá à favela para você ver a diferença! (Professor EBH 2).

Destacando o aspecto socioeconômico, um dos professores de Humanas da Escola B compara duas escolas do modelo de referência no estado: a escola a que ele próprio pertence e atende um público na sua imensa maioria considerado “em risco”, com a escola que fora o protótipo do projeto das escolas integrais do estado, o GP, localizado no centro de Recife, às margens do rio Capibaribe. Apesar das diferenças entre elas, a começar pela estrutura física, o professor ressalta a clientela como de grande diferencial entre essas escolas. Em seu discurso, enfatiza a condição do capital social e da herança cultural trazida por esses alunos, desde a estrutura familiar até o ambiente escolar. Guardando as devidas proporções, essa é a impressão que fica quanto à fala do professor de Matemática da mesma escola: “Quer queira, quer não, a profissão do pai, o salário do pai é uma orientação para eles.” (Professor EBM 1).

Os discursos recaem no determinismo que Bourdieu (2008, 2015) anuncia. A escola, já no fim da segunda década do século XXI, apesar das tentativas, não consegue diminuir a distância preestabelecida entre a identidade cultural que esses alunos carregam e o que é oferecido nas escolas. A escola pública, em época de multidão, vive o drama de não ter um PPP capaz de absorver a maioria dos filhos, sobretudo das famílias de classe social menos favorecida, que, muitas vezes, vêm com um capital cultural desprovido de qualquer herança e, sendo assim, dificulta a conversão para o capital escolar.

Esse é um entrave percebido ao menos nesse modelo de escola “tradicional”. Mesmo quando a escola tem o período de aulas alargado, como é o caso das escolas integrais e semi-integrais, realidade das escolas públicas no estado de

Pernambuco, essas dificuldades não conseguem ser dirimidas. A escola é um direito de todos, estabelecido pelo artigo 205 da Constituição de 1988 (BRASIL, 2016); já a escola de qualidade para todos é um desafio a ser vencido pela escola cidadã (AZEVEDO, 2007b).

6.3 Analisando as diretrizes nacionais para o ensino médio

Nesta seção relacionaremos o documento oficial que trata das diretrizes para o ensino médio – que se transformou em um manual (BRASIL, 2013c)³⁹ a ser seguido pelas escolas que oferecem o ensino médio no Brasil – com o objeto desta pesquisa, qual seja qualidade na educação.

Se fosse estabelecer uma relação entre o significado que o tema qualidade adquiriu nas escolas públicas pesquisadas, que oferecem o ensino médio no estado de Pernambuco, com o Parecer MEC/CNE/CEB n.º 5/2011, das diretrizes nacionais do ensino médio, aprovado em 4 de maio de (BRASIL, 2011),⁴⁰ encontraríamos alguma identidade entre o significado que o tema assumiu nessas escolas e a “nova qualidade” (CUNHA, 2007), que foi um tema bastante desenvolvido nessas diretrizes.

O texto que estabelece as diretrizes foi redigido no ápice do que se entende por “qualidade social na educação” (BRASIL, 2013c, p. 5, 14) ou como preferem os críticos: qualidade na educação, voltada para o social. Porém, não significa dizer que a partir daí a preocupação com o mundo do trabalho passou a inexistir, ao contrário, o parecer explicita claramente que existe um cuidado com a formação para a cidadania e, no mesmo teor, com o mundo do trabalho, que, aliás, fora uma exigência prévia na LDB de 1996.

Uma preocupação mencionada nas diretrizes (BRASIL, 2013c) é com a formação dos professores, que se considera que deve ser feita de maneira continuada. Com relação à política nacional de formação dos professores, o Parecer n.º 5/2011 expressa a valorização desse profissional, que agora tem como missão, além de instruir os saberes em sala de aula, desenvolver outras competências,

³⁹ Essas diretrizes são, de fato, um manual que trata do aspecto da qualidade da educação no ensino médio.

⁴⁰ O Parecer n.º 5, que passou a ser denominado de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na verdade, compõe um relatório de medidas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, elaboradas pelo MEC.

incluindo as que se referem ao mundo do trabalho. A discussão sobre avaliação é outra medida destacada pelo parecer, e isso se deve, em grande parte, ao “sucesso” que a ela foi atribuído no Estado Avaliador.

Contudo, o que de fato mereceu realce nesse parecer foi o PPP que as escolas teriam de flexibilizar:

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve contemplar as recentes mudanças da legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino. (BRASIL, 2013c, p. 147).

Esse discurso demonstra, aparentemente, o paradoxo que é organizar um projeto de escola de acordo com as variadas visões de realidade que as escolas têm, para só depois reivindicar uma unidade nacional em torno desses projetos particulares. Parece que a flexibilização das escolas em torno do PPP vai de encontro a um projeto maior, de unidade nacional, o Enem.

O Enem, portanto, aparenta estar em contradição com o PPP das escolas, pois se o relatório defende a originalidade, com inovações dos projetos pedagógicos, em cada uma delas, o Enem, como uma avaliação nacional, centralizada, visa aferir conhecimentos com vista a ocupar um lugar no ensino superior do País, portanto, tem caráter universal.

Entende-se que a proposta de particularização tem ênfase mais metodológica do que teleológica. Em plena fase áurea do Enem, seria contraditório defender um PPP independente, que contava, só no ensino médio em 2011, com “8,3 milhões” de estudantes (BRASIL, 2013c, p. 147). A proposta parece ter mesmo esse efeito metodológico: aprender na forma mais peculiar, porém sem perder de vista o projeto maior, que é exatamente o Enem, no fim do 3.º ano do ensino médio, que, a propósito, defende um currículo nacional unificado.

No Parecer n.º 5, todos os objetivos para se atingir a escolarização, incluindo a própria reflexão sobre o trabalho educativo, deverão estar pautados pelo PPP de cada escola. Contrariando o texto do parecer, não encontramos em nenhuma das duas escolas pesquisadas essa articulação na construção do PPP. Os próprios

profissionais que trabalhavam nas escolas o consideravam um elemento mais invasivo do que parte no processo de construção da escola.

Na visão desses profissionais da Educação, o PPP era apenas uma formalidade. Ao invés de serem consideradas parceiras no processo de construção do conhecimento, as comunidades escolares localizadas no entorno dessas escolas eram tidas por esses profissionais como invasoras. Conforme as declarações dos próprios profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, uma das maneiras de combater tal invasão era tratar o PPP de forma desinteressada, minimizando sua importância. Na prática, isso se convertia em dificultar ou até mesmo impedir a participação da comunidade desde o processo de construção até a fase de execução do PPP. No ponto de vista da grande maioria desses profissionais, não era imputado ao documento um compromisso político entre as partes pretensamente envolvidas, o que esta pesquisa pôde constatar com muita legitimidade.

Observando o texto do Parecer n.º 5, verificamos, também, que, apesar de citar várias vezes a expressão “qualidade social”, quando se fala em educação de qualidade, faz-se uma referência à mesma qualidade que vinha sendo praticada desde o tempo do tecnicismo, isto é, a qualidade formal. A única novidade verificada foi a inclusão do termo cidadania, que, no caso do relatório, vem significando o grande contingente de alunos que começou a fazer parte do SPE, sobremaneira a partir do século XXI.

No documento *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica* (BRASIL, 2013c), o significado do conceito de qualidade apenas é ampliado para atender a uma demanda maior, ora presente na área de Educação:

Desse modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos. (BRASIL, 2013c, p. 149-150).

O parecer reivindica melhorias na qualidade da educação, porém não apresenta direcionamento de como operacionalizar essa “nova qualidade”. Trata-se de um documento oficial que, apesar de se referir ao tema com propriedade, não oferece opções de como operacionalizar a melhoria da qualidade para todos.

Também não apresenta muitas mudanças na maneira de ver a qualidade nem aponta para a transformação social. Apenas defende a inclusão na escola, repetindo o que já está inscrito na Constituição de 1988, no Capítulo III, Seção I, Da Educação (BRASIL, 2016). Barroso Filho (2009) considera que a ampliação da qualidade na educação a grandes agrupamentos humanos faz parte de um projeto ilusório:

A predominância dessa concepção nas práticas escolares pela maior parte do tempo em que as escolas existiam e serviam a contingentes numericamente pouco expressivos (e social e economicamente privilegiados) e o sucesso social que a escola parecia alcançar funcionando com esses contingentes selecionados de crianças e jovens, terminou por sugerir – em conjunturas históricas marcadas por euforias democratizantes – que seus resultados poderiam ser multiplicados diante de populações mais numerosas e diversas social e culturalmente, até a sua total universalização. (BARROSO FILHO, 2009, p. 150).

O pesquisador se refere à possibilidade de universalização dos resultados escolares, conquistados por meio de uma herança cultural que, além de restrita, já estabelecera os valores do conhecimento. De fato, é algo muito difícil relacionar o que está sendo ministrado com relativo sucesso para um grupo hegemônico que já predefiniu os valores que seriam repassados pela escola e estender esse conteúdo para um grupo bem mais numeroso, que, como agravante, não possui os mesmos valores culturais que no passado se encontravam presentes no ingresso à escola. Há de se considerar que esse contingente de alunos, que continua chegando até o espaço escolar, após a virada para o século XXI, tem outros interesses que também devem ser reproduzidos pela escola; e, sendo assim, podem ser aproveitados não apenas como metodologia para o conhecimento científico, mas também podem concretizar-se como uma alternativa de mudança.

Um termo muito repetido no Parecer n.º 5 foi o conceito de “sucesso”, em uma clara alusão aos alunos da escola pública que conseguem ultrapassar o nível do ensino médio e concretizam o “sonho” de estarem em uma universidade, de preferência pública, muito embora ainda não representem um público considerável, se compararmos com a demanda existente nesse setor. Isso nos remete à teoria dos “dons”, que estabelece semelhanças entre os dons naturais, a questão do esforço e o sucesso escolar (BOURDIEU, 2015). Em *Escritos de educação*, Bourdieu (2015) afirma que a “escola libertadora” confunde os que a frequentam, utilizando-se de exemplos isolados para fazer acreditar que o sucesso depende tão somente do

esforço pessoal de cada um, aliado aos dons naturais. Sendo assim, esconde o papel da escola, que, segundo ele, seria adiar a exclusão social, e mais: trata o tema da qualidade de forma ilusória. O autor ainda considera que o mito da escola libertadora, ao contrário do que se imagina, trabalha bem mais na direção da conservação social, “pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 45).

A herança cultural demonstra ser uma variável muito forte para o conceito de qualidade. No Parecer n.º 7 do MEC/CNE/CEB, aprovado em 7 de abril de 2010, quando se fala do processo de construção do conceito de qualidade voltada para o aspecto social, ela predomina nas entrelinhas do discurso:

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. (BRASIL, 2010c).

Esse trecho do Parecer n.º 7 também aparece no texto do Parecer n.º 5/2011 (BRASIL, 2011, p. 8). É importante perceber que o texto destaca a importância do capital social na conceituação do aspecto da qualidade. Ao lado de aspectos ligados ao capital cultural, o capital social compõe a herança cultural, que se encontra presente em diversos agrupamentos humanos, incluindo a família. A herança cultural é um imperativo que vai determinando o conceito de uma educação de qualidade. O texto leva ainda em consideração as relações existentes entre esse conceito e o projeto de sociedade em disputa, que, uma vez direcionado para os grandes agrupamentos (não hegemônicos), nos remete à terminologia da qualidade social.

Como dito nos capítulos anteriores, o conceito de qualidade social passou a vigorar para dar suporte ao direito à educação para todos. Portanto, esse conceito é de grande importância para a inclusão escolar:

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a

consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série. (BRASIL, 2010c).

Novamente, um parecer produzido em 2010, que se repete nas diretrizes de 2011 (BRASIL, 2011). A partir desses relatórios que estabeleceram as diretrizes para o ensino médio, o objetivo, já na segunda década do século XXI, é firmar o conceito de qualidade social na educação ou, pelo menos, garanti-la como uma conquista para todos. Anota-se que, mais uma vez, o termo “sucesso” é bastante evidenciado nos pareceres técnicos. A pergunta que sempre será feita e nós, como pesquisadores, ainda não conseguimos responder até então, é: como deverá ser realizado efetivamente o aprendizado para grandes contingentes de alunos que apresentam, sobretudo, uma herança cultural por vezes diversa da que vinha sendo tratada no SPE?

As escolas em tempo integral, que, normativamente no fim de 2016, representam 50% de todas as escolas oficiais do País, não conseguem responder nem conviver com a possibilidade de mudanças que esses grandes contingentes propõem. Aliás, no momento de conclusão desta pesquisa, o governo federal improvisa uma reforma no ensino médio (2016), que, se já era difícil, garante menos ainda o “sucesso” dos que estão reféns do espaço público. Discute-se a separação entre o ensino humanista e o profissional, induzindo os que devem frequentar este ou aquele tipo de saber. Tudo isso ocorre na contramão do que os direitos sociais vinham anunciando. O próprio termo “vestibular” já pode novamente ser ouvido em plena época de consagração do Enem.

A partir da segunda década do século XXI, outro fato surpreendente que ocorreu nas escolas de tempo integral do estado de Pernambuco foi o decréscimo no número de matrículas. Se formos analisar, ao longo dos anos de 2010 a 2013, o número de matrículas das escolas que pertencem ao modelo integral, que a essa altura já representava a supremacia entre as escolas da rede pública estadual, sofreu uma queda de alunos matriculados. A Tabela 8 referente às matrículas das principais EREMs ajuda a interpretar essa questão.

Tabela 8 – Redução de matrículas nas Eremis de 2010 a 2013

EREM	Número de matrículas por ano no EMR				Redução de matrículas no período %
	2010	2011	2012	2013	
Ageu Magalhães	341	296	209	273	20%
Estadual de Beberibe	506	455	509	322	36%
Padre Nércio Rodrigues	549	487	396	307	44%
Alfredo Freyre	935	853	699	557	61%
Ginásio Pernambucano	1029	733	630	694	33%
Oliveira Lima	519	260	266	378	27%
Aníbal Fernandes	624	352	224	164	73%
Álvaro Lins	1719	1690	1216	852	49%
Sizenando Silveira	1298	737	488	526	60%
Clotilde de Oliveira	738	689	633	678	9%
Padre Machado	659	599	429	303	55%
Mardônio de Andrade L. Coelho	715	727	498	482	33%

Fonte: Silva (2016, p. 152).

Todas as escolas citadas na Tabela 8 apresentam uma variação negativa, entre 9% e 73%, no número de matrículas durante esse período. As razões poderão ser múltiplas. Uma delas, segundo o estudo de Silva (2016, p. 152):

Possivelmente foi por não considerar (e mesmo por tentar silenciar) os determinantes socioeconômico-culturais dos estudantes e as estruturas materiais das escolas públicas pernambucanas que as Eremis foram implantadas com um reduzido número de alunos matriculados e com alto índice de evasão.

Segundo os estudantes, a existência do tempo integral na escola é um fator que pesa negativamente na continuação de seus estudos na escola. A maioria desses alunos necessita desse contraturno para desempenhar alguma atividade laboral que, efetivamente, dê algum rendimento para seu sustento imediato e de sua família. Esse é um dos fatores que contribuem para a sua deserção.

Pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) entrevistou jovens entre 15-29 anos em todas as localidades, urbana e rural, e constatou que

cerca de 60% dos entrevistados frequentavam escolas. “Contudo, 75% deles já estavam inseridos ou buscando inserção no mundo do trabalho, [...] ou seja, o mundo do trabalho parece estar mais presente na vida desses sujeitos do que a escola.” (BRASIL, 2013c, p. 156).

O ensino noturno torna-se uma alternativa para esse tipo de demanda, que recorre primordialmente ao trabalho. Ele é um misto de solução com vontade pessoal, pois muitos que tiveram de abandonar os estudos na fase regular veem nele a oportunidade de retornar aos estudos. Isso os ajudaria na ascensão do já conquistado emprego no mercado de trabalho. O ensino noturno centra-se, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, em geral, é oferecida ao término do horário regular das escolas públicas estaduais, podendo:

incluir atividades não presenciais, até 20% da carga horária diária ou de cada tempo de organização escolar, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por professores e monitores, ou ampliar a duração para mais de 3 anos, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo o mínimo total de 2.400 horas. (BRASIL, 2013c, p. 158).

A educação indígena, a do campo, dos quilombolas e a especial completam a variação de oferta até então obrigatória do ensino público – atentando-se que os profissionais que lecionam nesses campos terão de ter formação específica, além de adequações, por exemplo, as que deverão ser feitas para atender às fases sazonais, que, nesse caso em particular, influenciarão no calendário da educação do campo.

Outro fato demonstrado nas diretrizes (BRASIL, 2013c) e anunciado pelo CNE diz respeito à própria opinião dos alunos sobre o ensino médio. A maioria declarou ser ele, no mínimo, monótono. Um dado importante do Parecer n.º 5/2011 refere-se à década entre 1995 e 2005, que é quando o SPE recebeu quase 4 milhões de jovens no ensino médio (CUNHA, 2007, p. 822), chegando mesmo a ter “9 milhões de” alunos em 2009 (BRASIL, 2013c, p. 156). O fato é que o SPE não se preparou para receber essa demanda. Não há uma política específica para cuidar dos novos alunos. Desse modo, a tendência é que esse quantitativo se transforme em um problema. Os conflitos aparecerão na escola e fora. **A escola não conhece seus estudantes.**

6.3.1 Pressupostos para um ensino médio de “qualidade social”

O Parecer n.º 5 (BRASIL, 2011), que trata especificamente das novas diretrizes curriculares da educação básica, instituiu a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio norteador, além de considerar textualmente a educação ambiental como meta universal.

Sobre os direitos humanos, o parecer é bem expressivo:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. (BRASIL, 2011, p. 23).

Vê-se que princípios como diversidade e inclusão são repetidos nesse parecer. Esse alinhamento é uma característica que a educação quer ver imposta nas políticas públicas no século XXI. O respeito à multiculturalidade é uma marca registrada do processo, porém, é importante lembrar, que a escola é reflexo do social, e não estará isenta das influências que a sociedade lhe impõe.

A própria Lei n.º 9.394, LDB, estabelece finalidades para a última etapa da educação básica, o ensino médio. Em seu artigo 35, inciso III, define uma dessas finalidades como “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CEB n.º 5 (BRASIL, 2011) ratifica essa finalidade.

Nas novas diretrizes, as emoções, assim como a interação social, têm de estar acomodadas antes do processo de ensino-aprendizagem. É interessante perceber, também, que nos novos desafios para o ensino médio, praticamente não se fala em exclusão na escola. A exclusão se limita a uma nova forma, a digital. Porém, em contrapartida, o Parecer n.º 5/2011 reconhece os diversos sistemas de ensino com suas diferentes qualidades. “Desse modo, dentre os grandes desafios do Ensino Médio, está o de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos.” (BRASIL, 2011, p. 26).

Mais uma tentativa de unificar a qualidade. Na pesquisa de campo, observamos que essas diferenças não estão apenas separadas pelos muros das diferentes escolas, elas, sobretudo se veem obrigadas a conviver na própria escola.

Além disso, o mesmo parecer elegeu o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta de currículo para o ensino médio. Acerca ainda dessas diretrizes curriculares do ensino médio, nota-se a preocupação em formar uma base unitária com esses requisitos, lembrando bem a escola unitária proposta por Gramsci.

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. (BRASIL, 2011, p. 29).

Segundo Gramsci, o estudante, filho de trabalhador em geral, deve seguir o ensino profissional em comunhão com o conhecimento intelectual (MOCHCOVITCH, 1990). As escolas técnicas do estado de Pernambuco, muito embora não formem o campo de pesquisa da presente pesquisa, pois de alguma forma apresentam determinados tipos de seleção já no acesso, indicam ser as que mais se aproximam desse conceito.

No entanto, no geral, para o ensino médio oferecido no estado de Pernambuco, nota-se uma grande preocupação com o ensino propedêutico com vista ao ensino superior. Essa preocupação é reforçada pela implementação em larga escala das escolas em tempo integral, que utilizam seu vasto tempo praticamente com o ensino livresco. Então, o que ocorre? Milhares desses filhos de trabalhadores são excluídos ao longo desse percurso, ou até mesmo no fim dele, e ficam obrigados a ingressar no campo exclusivamente técnico do mercado de trabalho, por vezes, até sem a especialização desejada.⁴¹

Com relação ao currículo do ensino médio, existe uma exigência para que os parâmetros que o compõem simbolizem uma “cultura escolar consolidada, isto é, as práticas curriculares já vivenciadas” (BRASIL, 2011, p. 39). Essa é uma exigência

⁴¹ Na reforma do ensino médio, proposta em 2016, existe uma proposição que separa os dois ensinos: propedêutico e profissional, contrariando a unificação. Isso pode ser considerado um retrocesso para as conquistas já realizadas no campo da educação. No passado, o ensino livresco não cabia aos filhos dos trabalhadores, tendo estes, ainda muito cedo, de optar pelo campo profissional, de baixa remuneração.

razoável dado que o surgimento do novo só poderá emergir se conhecidas as bases do conhecimento tradicional. Apesar de educar ser um ato político, pois implica uma visão de determinado mundo ou conhecimento, a escola, ao longo dos anos, vem sendo tradicionalmente considerada como um dos locais de produção desse conhecimento; portanto, não pode o aprendizado ficar limitado aos fatos e acontecimentos presentes.

A tarefa que se põe é combinar a base do currículo nacional com a parte diversificada, regionalista e local. A interdisciplinaridade também foi outra característica realçada no próprio parecer (BRASIL, 2011) como necessária para a formação do pensamento crítico educacional. No entanto, essa é uma tarefa árdua, pois a interdisciplinaridade trabalha como descontextualizar e recontextualizar esse conteúdo oferecido nas escolas, geralmente por disciplinas. Segundo o relatório do Parecer n.º 5/2011, esses “nexos” se estabelecerão indutivamente entre as partes, antes fragmentadas, mas no processo de recontextualização formarão a compreensão do todo, “rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 43). Esse processo tem relação com o modo como o Enem vinha sendo “montado” no começo do Exame.

Para isso, o ensino médio contará com outras ajudas metodológicas, como a transversalidade: “entendida como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” – teor do parágrafo 4.º do artigo 13 da Resolução CNE/CEB n.º 4 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010d). Daí a importância de um PPP que discuta as necessidades de determinada comunidade escolar e trace uma estratégia metodológica, integrando-as à realidade do cotidiano da escola, sem perder de vista o “conteúdo” de caráter universal, pois já na segunda década do século XXI, a qualidade encontrada nas escolas do SPE, mesmo que deva ser considerada uma qualidade voltada para o social que continua a receber um grande público, está ainda bem distante da qualidade formal exigida para o conhecimento e formação de seus estudantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, propus-me a analisar as diversas concepções do tema Qualidade na Educação produzidas nas escolas públicas. O critério de escolha das escolas foi deliberado, por meio dos resultados obtidos em avaliações externas já consagradas; isto é, a pesquisa de campo, que durou aproximadamente um ano, teve como referência os resultados obtidos no Enem de 2013.

O parâmetro que a pesquisa utilizou, *a priori*, considera o conceito da qualidade em seu aspecto formal. Escolhemos uma unidade de ensino que se havia destacado no Exame e outra que não conseguira destacar-se na dimensão a que se havia proposto. Os dois estabelecimentos tiveram como aspecto comum o tempo semi-integral de seus alunos à disposição da escola.

No decorrer desta pesquisa, identificamos algumas estratégias que cada gestão de escola adotou na perspectiva de obtenção da qualidade. Na maioria das vezes, a escolha foi tomada por meio da influência de resultados que interpretam e traduzem o aprendizado de seus alunos, e, como tal, foram obtidos mediante avaliações externas, como o Enem. Pôde-se observar com clareza que, de maneira geral, o ajuste social é uma espécie de pré-requisito para o aprendizado formal. Isso se verificou em ambas as escolas investigadas.

Sendo assim, essas escolas preparavam os alunos para o difícil embate da concorrência nos exames externos. Porém, em alguns momentos, elas também propiciaram relações que evidenciaram o lado humano na causa da educação. Constatamos ações comunitárias em questão de gênero, como também observamos trabalhos feitos em hortas orgânicas, que muito contribuíram no desenvolvimento do conceito de cidadania, além de tantas outras atividades que, direcionadas para o campo social, por um momento, distensionaram o aspecto formal da qualidade.

No processo de busca por uma escola cidadã (AZEVEDO, 2007b), os valores de mercado são considerados efêmeros ou até mesmo irrelevantes. Contudo, em nenhuma das escolas pesquisadas, a preocupação com os resultados que a escola poderia obter no Enem passou despercebida. De fato, os profissionais que atuavam nas duas escolas pesquisadas tinham a preocupação urgente com o ingresso dos seus estudantes no ensino superior. Eles acreditavam que o ensino propedêutico e livresco, oferecido como preparação para o ingresso dos alunos no ensino superior, seria o caminho que levaria esses jovens a ocupar destacada posição no mercado

de trabalho. De fato, essa preocupação que envolvia o futuro profissional de seus alunos sempre esteve pautando as conversas e entrevistas realizadas na pesquisa, isto é: o aspecto formal da educação, que não representa o ensino profissionalizante, sempre foi destacado pelos educadores que atuavam nessas escolas.

Por conseguinte, a inserção dos estudantes no mercado de trabalho foi uma característica marcante no discurso desses profissionais. Evidenciaram-se nesta pesquisa aspectos relacionados com a escola voltada para o mercado, mas não necessariamente significaria uma mercoescola (AZEVEDO, 2007b). Em um mundo globalizado, esse tipo de escola cada vez mais vem avançando no espaço público. A principal finalidade desse modelo de escola é desenvolver as pessoas, tornando-as disponíveis para o mercado de trabalho, além de garantir um mercado de consumo intermediário, contrariando, em certa medida, os princípios de uma escola cidadã, que vê no aspecto do humano as maiores possibilidades de crescimento.

Adversa, a escola cidadã prega a ruptura com esse modelo de mercoescola, pois considera que outras questões acerca da qualidade política do cidadão tornam-se mais urgentes que os objetivos do mercado. Resgatar a educação do cidadão, voltando suas preocupações e necessidades para o campo da política, torna-se prioritário até mais que quaisquer discursos que versem sobre o mercado, pois:

Em que outra arena social – seja nos cuidados de saúde, habitação, alimentação, emprego – o mercado providenciou serviços de modo adequado e equitativo? [...] Sob as regras do mercado, algumas pessoas vivem em barracas e outras pessoas têm casas de férias no cabo Cod. Algumas apanham o autocarro, outras conduzem BMW's novinhos em folha. No mercado, o dinheiro não fala. Berra. É esta a nossa visão para a educação pública? (MINER, 1998 apud, p. 440).

No entanto, na prática, isso não significa que a escola deve omitir-se em questões que envolvam o capital, que é um sistema de produção que atenta principalmente às relações estabelecidas pelo mercado.

Em nosso estudo, a expectativa da SEE em saber quantos alunos conquistaram o sonho de acesso a uma das vagas para o ensino superior sempre sobrepujou qualquer sentimento ou projeto de qualidade política que, porventura, tenha sido desenvolvido, tanto por ela quanto pelas comunidades existentes no entorno da escola. Se fôssemos avaliar o número de famílias que queriam ver os

filhos em postos de trabalho sob as regras do mercado já estabelecidas, ou pelo menos ingressos no ensino superior gratuito, elas já seriam a maioria.

A mudança de paradigma em direção ao conceito de felicidade,⁴² pelo que demonstrou a pesquisa, não se processa de forma imediata, pois há de se considerar grandes agrupamentos humanos que, como sujeitos, passaram a fazer parte da demanda por política educacional ainda no fim do século XX, tanto no Brasil como em boa parte do mundo. Esse contingente que alcançou o seu direito de acesso à escola, como protagonista, vê e deseja também a possibilidade de obter uma vaga no ensino superior como uma realização concreta para ingresso no mercado de trabalho.

O parâmetro utilizado para alcançar esse “sucesso” foi exatamente o Exame Nacional do Ensino Médio. Esse paradigma representa, para esse contingente, o próprio conceito de felicidade; porquanto o desejo de torná-los cidadãos foi revelado em discurso mais reservado, quando, na oportunidade, poucos profissionais fizeram parte dessa reflexão.

Partindo desse preâmbulo, a pesquisa pôde constatar que as escolas, em sua maioria, ainda não estão preparadas para receber esse contingente, que eclodiu no fim do século XX e se prolonga já na segunda década do século XXI. Essa nova qualidade (CUNHA, 2007) que começa a frequentar o espaço público a partir desse referencial e o papel da escola pública nesta nova perspectiva puderam ser investigados neste trabalho e nos permitiram fazer algumas reflexões.

O significado que abrange o conceito de qualidade no ensino médio, tema pesquisado neste trabalho, relaciona-se com os resultados que a escola pôde alcançar, principalmente em avaliações externas. A questão da segurança física dos alunos foi muito bem avaliada pela comunidade escolar, destacando-se também como importante item da qualidade na educação.

Os aspectos ligados à qualidade de formação cidadã foram discutidos nas escolas pesquisadas mais por imposição da política educacional traçada pelo governo do estado de Pernambuco do que pela própria conscientização dos profissionais envolvidos no processo de educar; ressaltando que a discussão

⁴² Segundo Demo (1994), felicidade é um conceito que une a qualidade formal à política: “Trata-se da competência humana como tal, no duplo sentido de se emancipar e de conformar a realidade em termos humanos.” (DEMO, 1994, p. 14-15). É nesse sentido que o termo “felicidade” está sendo empregado aqui.

ocorreu apenas no âmbito político, portanto, não foi transformada em nenhum tipo de componente curricular.

A qualidade formal, aspecto vinculado ao conteúdo que as escolas oferecem, e, por sinal, é bem avaliado pelo público no momento em que efetivam matrículas nessas escolas, normalmente aflora após um processo anterior, de qualidade política dos estudantes. Isso não significa dizer que a qualidade formal não tenha existido apartada da qualidade política dos alunos dessas escolas. O que se registrou foi que o conceito mais básico de cidadania, quando ausente, não se converte em aprendizado escolar. Do mesmo modo, o processo de politização de seus agentes também pode ocorrer sem a apreensão do conteúdo escolar; esse é um aspecto que, segundo Demo (1994), confunde competência com fidelidade. Contudo, mesmo que o aspecto formal do tema tenha sido aqui predominante na formação do conceito de qualidade, ressaltamos que nem uma forma nem outra dessas subcategorias da pesquisa (qualidade formal e política) devem ser apropriadas de maneira fragmentada. Isso compromete toda a formação humana.

Os aspectos psicológicos que interferem, por vezes, de maneira intensa na vida dos estudantes, em geral de responsabilidade da família, também podem ter influência determinante na formação do conceito de qualidade na educação, porém, não foram mensurados.

Dessa maneira, pôde-se explorar o conceito de qualidade nas escolas investigadas e constatar também que a Escola A tem o aspecto formal do tema da qualidade mais estabelecido do que na Escola B. Esta, por sua vez, teve como segmento mais desenvolvido a assistência social⁴³ direcionada aos seus estudantes.

Segundo as verbalizações colhidas pelos profissionais envolvidos na pesquisa, registrou-se, também, que o melhor rendimento dos alunos relaciona-se com a presença e atenção dos pais. Nas escolas investigadas, as famílias que compunham a comunidade escolar divergiam quanto ao compromisso que deviam ter com os filhos na escola. Na Escola A, que apresentou os melhores resultados no Enem, em 2013, a família estava mais presente.

Por sua vez, a multiculturalidade foi uma característica mais notada na Escola B, porque os alunos da Escola A vinham de um modelo de cultura e até mesmo de família bem similares, além do que a própria escola tratou de homogeneizar as

⁴³ A assistência social, embora ainda não reflita o conceito de qualidade política, ficou evidenciada desde o momento das matrículas.

diferenças, com programas que visaram ao nivelamento entre seus alunos, promovendo monitorias, ministradas por estudantes que estavam na escola havia mais tempo. Sendo assim, antecipavam as cobranças que a escola imporia aos recém-chegados. Isso pode ter colaborado para que o aprendizado formal ocorresse de maneira mais célere.

Os conteúdos escolares oferecidos em ambas as escolas se assemelhavam quanto à teleologia e aos objetivos para o ensino médio, o que se evidenciou quando percebemos que os resultados pretendidos pelas escolas estavam relacionados com os do Enem – avaliação escolar externa, que trata de classificar os alunos das escolas para um nível acima da pirâmide do aprendizado escolar. Nas escolas pesquisadas, não houve muitas declarações que fugissem a esse fim, o que caracterizou um ensino formal com objetivos claros. O que poderia ter diferenciado uma escola da outra talvez fosse a metodologia empregada durante o aprendizado escolar. Tentamos observar se alguma dessas escolas se posicionava em favor de um ensino voltado a alguma particularidade da cultura, como ensina a metodologia sociocultural de Paulo Freire, por exemplo, mas nada de expressivo foi caracterizado.

A qualidade total admite que o modelo de administração de uma empresa seja reproduzido no funcionamento da escola; ademais a qualidade a que as escolas pesquisadas se referiram foi quase sempre a voltada para o mercado. A qualidade total, mesmo sem ter sido citada, esteve sempre presente nas falas dos profissionais dessas escolas; no entanto, um aspecto da qualidade que a pesquisa não pôde conceituar foi a qualidade social.

No campo da educação, a qualidade social foi significada – com a chegada de grande contingente de estudantes – como uma qualidade voltada para todos. Contudo, não encontramos parâmetros que pudessem servir de amparo para esse novo conceito, diferentes daqueles relacionados com o mercado, que vinham sendo utilizados para aquela minoria que já frequentava o espaço escolar, restando apenas a proposta de estender para esse grande contingente o que já vinha sendo vivenciado por um grupo menor, considerado hegemônico.

Enguita (1996), quando se refere à centralidade que o tema qualidade adquiriu no contexto educacional, considera o acesso à educação uma conquista quantitativa dos que se colocavam à margem do processo educacional, porém alerta que a garantia do acesso para os estudos, “quando a escassez já não é tanta”

(ENGUITA, 1996, p. 96), transforma-se indubitavelmente na busca por qualidade. O que deixamos em aberto é saber qual a qualidade que se busca no âmbito social, e se a escola faz parte desse projeto de busca.

A “participação”, que Enguita considera como um desses elementos “diferentes” da qualidade habitual, nesta pesquisa, não verificamos em nenhuma das escolas, pois os projetos político-pedagógicos que, em tese, seriam instrumentos que melhor refletiriam o conceito de participação nessas escolas simplesmente foram ignorados por elas.

O ensino, em ambas as escolas, foi apresentado e submetido à pesquisa sob o aspecto tradicional, tanto no método, como, sobretudo, nos fins. Constatamos que o conteúdo trazido pela herança cultural de setores de uma sociedade considerada hegemônica vai influenciar muito no aprendizado desses alunos. Por meio de constatações e das diversas verbalizações dos profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, evidenciadas nesta pesquisa, pôde ser reforçada a teoria da reprodução social defendida por Bourdieu (2008; 2015), que põe a escola a serviço dessa reprodução.

Pesquisas mais recentes consideram a escola como a grande responsável na obtenção da qualidade na educação (REZENDE, 2007). O próprio Bourdieu, após a sua morte, por intermédio de seus colaboradores, teve sua teoria deslocada para o fator escola, esta como determinante nesse processo que envolve a qualidade. Há de se registrar que, para esta pesquisa, que teve como amostra duas escolas da rede pública do estado de Pernambuco, a teoria bourdieusiana correspondeu a todos os resultados encontrados pelo estudo.

Rezende (2007), na sua análise, afirma que em redes públicas, que possuem escolas com características homogêneas, como era o caso das escolas que compunham às sociedades francesa e americana da época (1950-1960), o fator da herança cultural prepondera na relação ensino-educação-qualidade. Em contrapartida, em redes públicas de escolas mais heterogêneas ou desniveladas, como é o caso das escolas do Brasil, o fator escola é determinante. Analisamos que em uma “sociedade” bastante heterogênea como a brasileira, em particular a que se localiza no estado de Pernambuco, a herança cultural é primordialmente o fator determinante no aspecto da qualidade.

Dessa forma, pudemos teorizar nosso trabalho com autores como Afonso (2001, 2003), Bourdieu (2008, 2015), Dourado e Oliveira (2009), Paiva (1987)

Romanelli (1991). Além de Arelaro (1988), Cavaliere (2007), Cunha (2007) e Oliveira (2007, 2009), e outros, que, de alguma forma, expuseram mediante as mais variadas visões, o desenvolvimento e a acomodação desses alunos no Sistema Público de Ensino, e, ainda, anunciaram com relativa antecendência como é determinado o destino social dos estudantes da rede pública. Ao longo deste vasto Brasil, e pelo mundo afora, esses estudos puderam expor a polissemia que envolve o significado do tema qualidade na educação.

Apesar da múltipla face que o tema propõe, foi perceptível que vários aspectos relacionados com a qualidade na educação poderiam também ser enumerados, tais como relação familiar, relação socioeconômica, moradia, ambiente sociocultural (FREITAS, 2007), ambiente escolar, remuneração dos professores, entre outros.

O PPP das escolas não é consultado como resultado de uma construção coletiva. Apesar de terem sido elaborados, pelo menos teoricamente, com a anuência dos autores de regência e gestão da escola, são vistos como uma mera formalidade e estão presentes por força apenas de uma convenção que não necessariamente será cumprida.

Nas escolas pesquisadas, o PPP foi o item que mais surpreendeu. Deveria ser um documento não só para consulta, mas, sobretudo, um instrumento de reivindicações. Um documento escrito, com a anuência das partes, onde estivessem postas as contribuições para um projeto de escola pública que desejariam para si, e assim se transformaria em importante instrumento em favor da qualidade, objeto de consulta permanente. Foi notável constatar nas escolas que serviram à pesquisa que as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, um documento imposto oficialmente, tem eficácia bem maior no cotidiano dessas escolas do que o PPP, que foi elaborado nas escolas com a participação das pessoas da comunidade escolar.

Esperava-se que o PPP fizesse parte de um processo que bem refletisse o conceito democrático que se quer pôr em prática para a educação, sobretudo na escola pública, mas os professores, quase em sua totalidade, não o veem como um aliado em futuras reivindicações. Preferiram analisá-lo como um documento que concedia um espaço político e, assim sendo, causaria a perda do próprio poder que eles mantinham sobre os alunos. Decidiram, então, impedir a inserção das comunidades que pudessem fazer parte da elaboração do PPP. Os professores não perceberam que a perda de poder, ao contrário, materializar-se-ia por não quererem

valorizar um documento que, a propósito, foi escrito por eles, e, sendo assim, seria um aliado das suas reivindicações. Esse foi o aspecto corporativo que a pesquisa pôde apurar.

Não basta o tempo alargado como garantia para a melhoria da qualidade nas escolas pesquisadas. O tema escola integral, portanto, não se relaciona diretamente com o tema qualidade na educação. Diagnosticamos que nem a escola nem o tempo integral têm ligação inerente com o tema da qualidade, sobretudo na dimensão em que ela foi discutida nesta pesquisa.

A herança cultural, reproduzida nessas escolas, é de formação tradicional e tem intrínseca relação com o processo de hegemonia social.

Além disso, fizemos comparação entre as escolas pesquisadas. Dessa maneira, foi possível identificar quais foram os parâmetros utilizados por elas para se conceituar a qualidade. Os profissionais envolvidos nesta pesquisa, incluídos os professores dos estabelecimentos, viam a avaliação como instrumento importante no debate em torno do significado que o tema qualidade na educação representava para essas escolas. Até nos momentos em que a qualidade tomou outros significados, a avaliação esteve presente intermediando os discursos.

Por fim, foram comparadas as concepções sobre a qualidade: as que foram encontradas nessas escolas com as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Pôde-se perceber uma forte relação entre os paradigmas encontrados nas duas escolas e as diretrizes, caracterizando, sobretudo, um tipo de discurso oficial concernente à educação.

De fato, as ações não se realizaram isoladamente. O projeto de escola integral implantado em todos os estados da Federação, que tem predominância absoluta nas escolas públicas que oferecem o ensino médio na capital de Pernambuco, seguiu uma linha preestabelecida no PNE, que, por sua vez, determinou os padrões mínimos de qualidade para o campo da educação. Existe uma associação entre o modelo de escola integral com projetos que defendem uma economia voltada para o mercado.

Talvez não haja condição de idealizar outro tipo de escola no sistema produtivo em que vivemos. Para que a escola cidadã faça sentido no contexto das políticas públicas, em particular para a política educacional aplicada no País, seria necessário imaginar o próprio Estado de maneira diferente, inclusive repensando o

modo de fazer ciência; além de que o sistema ou meios de produção precisariam ser modificados.

Contudo, isso não significa que não existam lacunas na pesquisa; ao contrário. O motivo de as escolas de ensino em tempo integral, que, por sinal, vêm sofrendo um decréscimo no número de matrículas na segunda década do século XXI, não oferecerem respostas a essas questões que envolvem a qualidade, e os motivos pelos quais essas escolas ainda não se encontrarem adaptadas a essa nova demanda, poderão ser mais bem investigados por outros estudos.

Nesse sentido, novos estudos que indiquem aspectos diversos e poderão ser investigados a partir desta pesquisa seriam:

1. A importância do projeto político-pedagógico para as escolas.
2. Escola integral ou escola de tempo integral? Uma análise sobre o uso do tempo neste modelo de escola.
3. As escolas técnicas estaduais em Pernambuco compõem um modelo de escola mais adequado, que corresponda aos objetivos da demanda que contempla na escola pública uma possibilidade de mobilidade social?
4. A escola faz parte desse processo de ascensão social? Bourdieu (2015, p. 45) argumenta que é “provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social”.

Nas verbalizações fornecidas à pesquisa, observou-se que o público que frequenta as escolas de tempo integral em Pernambuco não necessariamente é absorvido de maneira imediata pelo mercado de trabalho. Enfim, se o projeto neoliberal para a educação via como boas as possibilidades de transformar esses jovens imediatamente em mão de obra disponível, sobretudo nos setores em que bastasse o capital cultural institucionalizado (diploma) conquistado por eles ao concluir o ensino médio, o projeto fracassou.

Se o estado de Pernambuco contava com a educação desses jovens, especialmente na perspectiva da escola de tempo integral, como uma possibilidade para diminuir futuras ocorrências policiais, que assim viessem a lotar o sistema prisional, também não foi possível responder, porque o público que frequenta esse mesmo espaço escolar ainda é bem diferente daquele que se encontra em total risco social e não frequenta a escola; e quando faz, desiste antes mesmo de iniciado o

processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, ainda tem uma agravante: a escola não é o local de reabilitação social, portanto não cabe a ela esse papel.

Por enquanto, fica compreendido que a herança cultural, primordialmente produzida no próprio ambiente familiar e trazida por alguns para o espaço da escola, é fator predominante a fim de que o sistema público de ensino no Brasil apresente resultados. Porém, há de se considerar que outros fatores também existam e possam contribuir somando-se aos resultados desta pesquisa. Entre estes, destacamos a segurança e estrutura escolar, assim como o próprio processo de gestão nas escolas. No entanto, toda reforma no ensino básico de uma dada política educacional de natureza pública tem de levar em conta, como pré-requisito, uma melhoria nos serviços básicos oferecidos à população, que garanta, antes de qualquer coisa, qualidade de vida para essas comunidades e consequentemente para as famílias que as compõem. Só a partir daí, será possível fazer uma discussão com propriedade do tema qualidade, associando-o à educação pública que atenda grandes contingentes.

Por ser um fenômeno de natureza multifatorial, investigar a qualidade na educação é conviver com aspectos que habitualmente provocam a incerteza, aliás ela nos acompanhou durante todo o trajeto da pesquisa. A possibilidade de encontrar respostas que estabilizassem o objeto de estudo foi o que nos motivou o tempo todo, ainda que elas não pudessem ser únicas, pois a pesquisa manteve uma relação muito forte com o aspecto humano, comprometendo-se com diversas visões, cada uma representando um dado momento, em determinado espaço histórico, com as respectivas histórias de vida. No fim, os sentidos e a fenomenologia nos levaram a tentar obter algo concreto, embora percebêssemos que o trabalho seria árduo. Como dito, o significado sobre a qualidade, objeto desta pesquisa, provém, sobretudo, de uma concepção extremamente fluída. Mesmo assim, prosseguimos, acreditando e repetindo sempre: “Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba, e que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer”, como nos diz Oswaldo Montenegro (2004).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, S P, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ALISSON, Elton. A grande massa de estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não considera o ingresso em universidades públicas", diz Marcelo Knobel. **Revista Ensino Superior**, 7 fev. 2014. Não paginado. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/reportagens/a-grande-massa-de-estudantes-que-concluem-o-ensino-medio-em-escolas-publicas-nao-considera-o-ingresso-em-universidades-publicas-diz-marceloknobel>>. Acesso em: 25 set. 2014.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-160028/pt-br.php>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análise dos principais rankings oficiais brasileiros. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 323-343, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ee/article/view/36045>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A (ex)ensão do ensino básico no Brasil**: o avesso de um direito democrático: uma análise da ação governamental nos últimos 25 anos, 1962-87. 1988. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ARELARO. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 899-919, out. 2007.

ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 20, n. 68, dez. 1999.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 15, n. 49, p. 449-467, dez. 1994.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

_____. Educação pública: o desafio de qualidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, maio/ago. 2007b. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Especial: entrevista com José Clóvis de Azevedo, Secretário de Educação. **Todos pelo Rio Grande**, 14 fev. 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://www.rs.gov.br/conteudo/122467/especial-entrevista-com-jose-clovis-de-azevedo-secretario-de-educacao>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto, Portugal, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

BARROSO FILHO, Geraldo. **Formando individualidades condutoras**: o Ginásio Pernambucano dos anos 50. 1998. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **Entre o futuro incerto e o passado indesejado**: a crise de sentido dos sistemas públicos de ensino. Recife: Bagaço, 2009.

BELLINGIERI, Júlio Cesar. A economia no período militar 1964-1984: crescimento com endividamento. **Revista Fafibe**, Bebedouro, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/hispecielemaonline/sumario/9/16042010171928.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Dern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Escritos de educação**. Organização de Afrânio Catani e Maria Alice Nogueira, Maria Alice. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Ciências Sociais da Educação).

BRASIL. Lei n.º 4.131, de 3 de setembro de 1962. Disciplina a aplicação do capital estrangeiro e as remessas de valores para o exterior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 set. 1952, Seção 1, p. 10.073.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996a.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996b, n. 248, v. 134, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1.º jun. 1998, n.º 102-E, Seção 1, p. 5.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, aprovado em 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Senado Federal. Marco Maciel elogia iniciativa educacional do governo de Pernambuco. **Agência Senado**, Brasília, 26 jul. 2006. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/07/26/marco-maciel-elogia-iniciativa-educacional-do-governo-de-pernambuco>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009a, Seção 1, p. 8.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 462, de 27 de maio de 2009b. Altera a Portaria MEC n.º 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio de 2009b.

_____. Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2010a, n. 116, Seção 1, p. 71-72.

_____. Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010b, n. 18, Seção 1.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 7, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), Clélia Brandão Alvarenga Craveiro (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e José Fernandes de Lima (membros). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2010c, Seção 1, p. 10.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 4 de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010d, Seção 1, p. 824. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/appfoz/resoluo-n-4-de-13-de-julho-de-2010>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio. Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 out. 2012b, Seção 1, p. 6.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 out. 2012c, n. 201, Seção 1, p. 104.

_____. Lei n.º 12.799, de 13 de abril de 2013. Dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2013a.

_____. Ministério da Educação. SisProUni. **Número de bolsas ofertadas pelo ProUni**: primeiro e segundo semestre 2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_primeiro_semestre_2013.pdf>; <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Quadros_informativos/numero_bolsas_ofertadas_por_uf_segundo_semestre_2013.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC, 2013c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata** [recurso eletrônico]: Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. 12 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. (Série Legislação, n. 122). Atualizada em 23 jul. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.ºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **O fim da obrigatoriedade do vestibular**. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-fim-da-obrigatoriedade-do-vestibular/21206>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Uma escola do tamanho do Brasil**: programa de governo 2002. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CONED, 2. 1997, Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação**: proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, 1997.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-Mercado Oculto: Disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.lapope.fe.ufrj.br/artigo24.pdf>>. Acesso em: 18. abr. 2016.

_____; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

COSTA, Rachel. A prova de fogo do Enem. **ISTO É**, n.º 2188, 19 out. 2011. Disponível em: <http://istoe.com.br/168212_A+PROVA+DE+FOGO+DO+ENEM>. Acesso em: 18 abr. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ENEM 2016 é encerrado com abstenção de 30,4% e oito eliminados. **Estado de Minas, Agência Brasil**, 4 dez. 2016. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/12/04/internas_educacao,829861/enem-2016-e-encerrado-com-abstencao-de-30-4-e-oito-eliminados.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 93-110.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson M.; LOPES, Uaçaí de M. **Avaliação e gestão**: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, ano 27, n. 87, jan./jul. 2012.

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

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GARCIA, Daniela. Metade das escolas privadas tem desempenho igual às públicas no Enem. **EM.com.br**, 24 fev. 2014. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/02/24/internas_educacao,501434/metade-das-escolas-particulares-tem-desempenho-igual-as-publicas-no-enem.shtml>. Acesso em: 25 mar. 2014.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. cap. 4, p. 112-178.

GOMES, Alfredo Macedo. Expansão e privatização da educação superior: do período civil-militar ao neoliberal-popular. In: SOUSA, José Vieira de.; CUNHA, Célio da.; SILVA, Maria Abádia da Silva (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior**: diferentes cenários e vozes. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 21-50.

_____; ROBERTSON, Susan L. DALE, Roger. The social condition of higher education: globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. **Globalisation, Societies and Education**, v. 10, n. 2, p. 221-246, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Americanismo e fordismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INEP. Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 maio 2009, n. 100, Seção 1, p. 56. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Sinopses estatísticas**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 out. 2015.

JESUS, Marlucia Pontes Gomes de. **ENEM: para quê?** 2011. Não paginado. Disponível em: <<http://damarlueducar.blogspot.com.br/2011/01/enem-para-que.html>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Parcerias em educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 43-59, jan.-fev.-mar.-abr. 1997. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/imagem/boletim/arq4918475cf312a.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

LINS, Carla Patrícia Acioli. **Professor não dá aula, professor desenvolve aula: mudança nas atividades docentes e o processo de profissionalização: o caso de professores de ensino médio**. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do Terceiro Milênio**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

MONTENEGRO, Oswaldo. Metade. In: _____. **Ao vivo**: 25 anos. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2004. 1 DVD (128min), color, faixa 6.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educar, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Tradução de Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

_____. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____; SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Trabalho apresentado ao 5.º Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, Porto Alegre, 1998. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, R: Vozes, 1998. p. 300-307.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1).

PERNAMBUCO. Lei n.º 11.329, de 16 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de Pré-Escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=1&numero=11329&complemento=0&ano=1996&tipo=&url=>>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; SILVA, Maria Vieira. Estado, terceira via, terceiro setor e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia, GO: Funape; Recife: Anpae, 2013. p. 37-59.

PINHO, José Antonio Gomes; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 1346-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6898/5471>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

RECIFE. Prefeitura. **Atlas do desenvolvimento humano no Recife 2005**: IDH-M dentro do Recife vai da África à Noruega. Recife, 2005. Disponível em: <<https://eyesonrecife.files.wordpress.com/2012/06/atlas-recife-idh-bairros.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

REZENDE, Valéria Moreira. **Da escola de excelência à escola de aparência**: análise da qualidade do ensino médio regular em duas escolas da rede pública de Minas Gerais. 2007. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na 'Estratégia 2020 para a educação' do Banco Mundial. Tradução de Jeffrey Hoff. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102. Disponível em: < <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/globalizacaoeciencias.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensino (em tempo) integral**: propostas oficiais *versus* dialética do real. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./dez., 2003.

SINGER, Paul. Poder, política e educação: conferência de abertura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 18., 1995, Caxambu, MG. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-15, abr. 1996. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SNYDERS, Georges. **École, classe et lutte des classes**: une relecture critique de Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron et Illich. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas e avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2016.

TAKAHASHI, Fábio; MONTEIRO, André. Colégios apostam em unidades de elite e disparam no ranking. **Folha de S. Paulo**, 23 nov. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2012/11/1189887-colegios-apostam-em-unidades-de-elite-e-disparam-no-ranking.shtml>>. Acesso em: 12 set. 2014.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA

Local: _____

Data _____

Entrevistado(a): _____

Disciplina: _____

Formação: _____

Há quanto tempo é professor(a)? _____

Quanto tempo na escola como professor(a)? _____

Leciona a disciplina/matéria na qual é formado? _____

Leciona outras disciplinas? _____

Regência Escolar e Qualidade

1. Professor(a), para iniciar, você poderia falar, mesmo brevemente, sobre a história da Escola?
2. Atualmente, quais são as principais características da Escola do ponto de vista de quem exerce a função em sala de aula?
3. Considerando a relação regência escolar e qualidade, como você descreve essa questão?
4. Existe algum treinamento específico para lidar com a regência em escola integral?
5. Sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola: que pontos você entende como importantes para uma boa compreensão acerca do tema da qualidade?

Concepção de Qualidade

6. Como você entende e conceitua o tema qualidade na educação?
7. Quais os indicativos, podem ser internos ou externos, que você considera importante para mensurar a qualidade em uma escola?
8. Como você vê esta escola no contexto da qualidade da educação?
9. Nessa mesma perspectiva do tema da qualidade, que medidas ou instrumentos a escola utiliza que visam à melhoria na qualidade do rendimento dos seus alunos?

Escola Integral e Qualidade

10. Sobre o ensino de referência, você considera que a proposta de ensino integral corrobora a da qualidade na educação?
11. Que principais mudanças você pode perceber entre a proposta da escola integral e o tema qualidade na educação, relacionando-as com sua atuação em sala de aula?
12. E com relação ao processo de avaliação e rendimento dos alunos?

Relação avaliação em larga escala e qualidade

13. Agora sobre o Enem: você acha que o Exame Nacional do Ensino Médio oferece alguma contribuição para a compreensão do fenômeno qualidade educacional?
14. Como ocorre, nesta escola, a preparação visando a esse Exame?

Perfil do aluno e a qualidade

15. Como é constituído o perfil dos alunos que frequentam a Escola?
16. Que relação você vê entre esses alunos e a temática da qualidade na educação?

APÊNDICE B – QUADRO DE ENTREVISTAS

Sigla	Significado
EAP1	Escola A Professor de Português 1
EAP2	Escola A Professor de Português 2
EAM1	Escola A Professor de Matemática 1
EAM2	Escola A Professor de Matemática 2
EAH1	Escola A Professor de Humanas 1
EAH2	Escola A Professor de Humanas 2
EAB1	Escola A Professor de Biologia 1
EAB2	Escola A Professor de Biologia 2
EAG1	Escola A Gestora 1
EAG2	Escola A Gestora 2
EBP1	Escola B Professor de Português 1
EBP2	Escola B Professor de Português 2
EBM1	Escola B Professor de Matemática 1
EBM2	Escola B Professor de Matemática 2
EBH1	Escola B Professor de Humanas 1
EBH2	Escola B Professor de Humanas 2
EBB1	Escola B Professor de Biologia 1
EBB2	Escola B Professor de Biologia 2
EBG1	Escola B Gestora 1
EBG2	Escola B Gestora 2

Entre os professores de Humanas, sempre houve um de Geografia. A diferença entre as duas escolas é que, enquanto na escola A um era de Direitos Humanos, na escola B o outro foi de Filosofia.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada: *Uma análise do significado do tema “qualidade” em duas escolas de referência da rede pública do estado de Pernambuco*, que está sendo desenvolvida pelo Doutorando **João Carlos Zirpoli Leite** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco.

O objetivo principal desta pesquisa é descobrir o que os professores e gestores, além do que a sociedade já atribui, entendem sobre o fenômeno da qualidade na educação. Quais os conceitos acerca do tema e quais os parâmetros que nos ajudam para o entendimento desse fenômeno. Acredita-se que o estudo ora proposto poderá contribuir com apontamentos teórico-práticos no campo da qualidade na educação, colaborando para a compreensão do tema e discernindo o que corrobora, de fato, uma educação pública de qualidade.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Ressalta-se que seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política importante e não há riscos de saúde ou físico envolvidos. Os procedimentos das entrevistas serão realizados no lócus de trabalho dos professores e gestores entrevistados, visando ter o menor desgaste, ou se preferir em local que lhe for mais conveniente e ideal para sua explanação.

Os procedimentos serão gravados e depois transcritos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a João Carlos Zirpoli Leite, no endereço: Anexo da Faculdade de Direito, Rua do Hospício, 671, Recife/PE ou pelo telefone (81) 981461202.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente. Autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como vídeo/gravações e gravações em áudio no momento de realização das entrevistas.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: João Carlos Zirpoli Leite

Assinatura: _____

Pós-Graduação em Educação. Câmpus da UFPE

Recife/PE, fone: 2126-8334.