



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

IVANILSO SANTOS DA SILVA

**O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA
DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO**

**RECIFE,
2017**

IVANILSO SANTOS DA SILVA

**O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA
DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar.

Linha de Pesquisa: Política Educacional,
Planejamento e Gestão da Educação.

**RECIFE,
2017**

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

S586e Silva, Ivanilso Santos da.
O espaço escolar na política educacional: análise da política de infraestrutura escolar em Pernambuco / Ivanilso Santos da Silva. – Recife, 2017.
222 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Márcia Ângela da Silva Aguiar.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inchi Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação e Estado - Pernambuco. 2. Escolas públicas - Pernambuco - Administração. 3. Educação - Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Márcia Ângela da Silva. II. Título.

379 CDD (23. ed) UFPE (CE2017-84)

IVANILSO SANTOS DA SILVA

**O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA
DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO**

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

Aprovada em: 19/05/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Ângela da Silva Aguiar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto (Examinador Externo)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

*A todas e todos que
trabalham e lutam
por uma educação radical
e uma escola popular!*

*À Lion,
que em breve haverá de viver
a dor e o prazer da escolarização.*

AGRADECIMENTOS

À Camila Silva, pelo companheirismo e apoio crítico e sincero!

Às amigas e amigos de trabalho, de ontem, de hoje e de sempre, que muito me ensinaram sobre ser educador;

Às companheiras e companheiros de vida e de luta, Antônio Elba, Thiago Aquino, Andréa Xaves;

À Marconi Bispo, Syrleide Gomes, Clóvis Cabral, Cida Craveiro, Mariza Spósito, Nazaré Acioli, Anátalia Martins, Vladimir Félix, Vera Lucy, Rayanne Oliveira, Mikaela Cordeiro, Isadora Costa, Alexandre Nascimento, Genilda Silva, Altino Francisco, Marcos Fernando e Geovani Santos, educadoras e educadores, pela força e confiança em mim depositadas, também foi por e para vocês!

À Robélia Lopes, Carolina Jordão e Ana Carolina Lôbo, companheiras fundamentais na e para minha formação acadêmica e pessoal;

Aos companheiros William Ramos, Márcio Nazário e Mozart Neto, pela paciência e compreensão;

Ao pessoal da turma 33B - Alberto Lopes, Alessandra Paulina, Analice Martins, Bianca Bezerra, Thiago Calábria, Jéssica Santos, Natália Jimena, Rebeca Barreto, Rafael Simões, Juliana Siqueira, Fábio Coutinho, Tamires Oliveira, Carlos Correia, José Sueles, Augusto Bonnaneti, Mavíael Leonardo, Silas Nascan e Samara Cavalcanti - pelos diálogos, pelas vivências, pela diversão e pelas cervejas, importantíssimas, durante este processo;

À professora Márcia Ângela, pela oportunidade propiciada de aprender por meio da pesquisa e pela confiança depositada,

Meu Muito Obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as políticas de infraestrutura escolar. Especificamente trata de compreender como este tipo de política vem sendo desenvolvida na rede estadual de educação de Pernambuco. O objetivo geral foi identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, no âmbito do programa de Modernização da Gestão, entre 2007 e 2016. A partir disto, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: mapear as medidas de políticas voltadas para a construção, reforma, adequação, ampliação e manutenção do prédio escolar na rede estadual de ensino em Pernambuco entre 2007 e 2016; identificar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na política de infraestrutura das escolas em Pernambuco no referido período; apreender as percepções de diferentes atores no tocante aos efeitos da referida política no âmbito da escola. Dado o seu caráter exploratório, a pesquisa esteve subsidiada pelo estudo da legislação educacional no âmbito nacional e estadual, em especial nas Leis que versam sobre o processo de Gestão Educacional com foco na escola enquanto espaço, território ou ambiente, bem como em documentos relativos à Projetos e Programas. Além disto, realizamos uma série de consultas à Secretaria de Educação do Estado, por meio das quais pudemos ter acesso a um conjunto de documentos à respeito da temática. Nosso campo empírico reuniu quatro escolas estaduais da cidade do Recife, nas quais realizamos entrevistas semiestruturadas com seus/as gestores/as e aplicamos questionários com 67 estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio. O estudo revelou a existência de uma política voltada para a infraestrutura escolar estreitamente articulada com o Projeto Educacional empreendido pelo governo do estado a partir de 2007; diante disto pudemos inferir que, de um lado, há política de infraestrutura escolar e que ela se articula dentro da macropolítica da rede estadual, do outro lado, ela não tem organicidade interna, na medida em que é um apêndice da política de gestão para resultados e, neste sentido, ocupa um lugar secundário.

Palavras-chave: Política de Infraestrutura Escolar. Análise de Políticas. Educação de Pernambuco.

ABSTRACT

This research has as object of study as policies of school infrastructure. Specifically it deals with how this type of policy has been developed in the state education network of Pernambuco. Its general objective was to identify the paths and effects of the school infrastructure policy in the State Education Network in Pernambuco, within the scope of the Modernization of Management program, between 2007 and 2016. From this, the following specific objectives were developed: mapping the policy measures aimed at the construction, remodeling, adaptation, extension and maintenance of the school building in the state education network in Pernambuco between 2007 and 2016; To identify the parameters used or taken into account in the infrastructure policy of the schools in Pernambuco in the said period; To apprehend the perceptions of different actors regarding the effects of political change within the school. Given its exploratory nature, the research was subsidized by the study of educational legislation at the national and state level, especially the that deal with the educational management process with a focus on school, space or environment; As well as actual documents for Projects and Programs. In addition, make a series of consultations with the Secretary of State Education, through which we could have access to a set of documents on the subject. Our empirical field brought together four state schools from the city of Recife, which conduct semi-structured interviews with their as managers and apply questionnaires with 67 students from the 9th grade of elementary and high school. The study revealed the existence of a policy focused on a school infrastructure closely linked to the Educational Project approved by the state government from 2007; In view of this, we could infer that it is a part of the school infrastructure policy and that it is articulated within the macro politics of the state network, on the other hand, it has no internal organization, since it is an appendix of the management policy for results and, in this sense occupies a secondary place.

Keywords: School Infrastructure Policy. Policy Analysis. Education of Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - FLUXOGRAMA 01: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	36
Figura 2- MAPA 01 : PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E MEDIDAS DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO PROGRAMA PROESCOLAMA PROESCOLA	128
FIGURA 3- MAPA 02 : PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E MEDIDAS DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO PROJETO EDUCAR/PERA.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 - PERCENTUAL DE ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS NO ENSINO MÉDIO POR PERCENTUAL DE ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL EM 2015	113
GRÁFICO 02 - NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS ESTADUAIS NO ENSINO MÉDIO POR PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL EM 2015	114
GRÁFICO 03 - ESCOLAS ESTADUAIS POR LOCAL DE FUNCIONAMENTO EXCETO O PRÉDIO ESCOLAR	115
GRÁFICO 04 - ABASTECIMENTO DE ÁGUA EXCETUANDO A REDE PÚBLICA DE FORNECIMENTO	116
GRÁFICO 05 - PERCENTUAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO QUE POSSUÍAM OU NÃO BIBLIOTECA EM 2015, SEGUNDO SUA LOCALIZAÇÃO ...	117
GRÁFICO 06 - PERCENTUAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO QUE POSSUÍAM OU NÃO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EM 2015, SEGUNDO LOCALIZAÇÃO	118
GRÁFICO 07 - PERCENTUAL DE ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO QUE POSSUÍAM OU NÃO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS EM 2015 SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO	118
GRÁFICO 08 - PERCENTUAL DE ESCOLAS ESTADUAIS COM LABORATÓRIO, POR ANO DO CENSO ESCOLAR A PARTIR DE 2011	119
GRÁFICO 09 - COMO O ESTUDANTE CLASSIFICA A BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ESTUDANTES DE SUA TURMA	150
GRÁFICO 10 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FREQUÊNCIA DE USO DA BIBLIOTECA POR PARTE DA SUA TURMA	150
GRÁFICO 11 - FREQUÊNCIA DE USO DAS BIBLIOTECAS POR PARTE DOS ESTUDANTES	151
GRÁFICO 12 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FREQUÊNCIA COM A QUAL SUA TURMA USA O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	151
GRÁFICO 13 - FREQUÊNCIA DE USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA PELOS ESTUDANTES	152
GRÁFICO 14 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO FUNCIONAMENTO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	152
GRÁFICO 15 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A QUANTIDADE DE COMPUTADORES EM RELAÇÃO AO TAMANHO DE SUA TURMA	153
GRÁFICO 16 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A QUALIDADE DOS COMPUTADORES DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	153
GRÁFICO 17 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTE A RESPEITO DA FREQUÊNCIA DE SUSO DA QUADRA PELA SUA TURMA	155
GRÁFICO 18 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A RESPEITO DOS BANHEIROS DA ESCOLA	156
GRÁFICO 19 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTE A RESPEITO DA CONSERVAÇÃO DAS PORTAS E JANELAS DA SALA DE AULA	157

GRÁFICO 20 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A VENTILAÇÃO DA SALA NA QUAL ASSISTEM ÀS SUAS AULAS	158
GRÁFICO 21 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTE SOBRE A VENTILÇÃO DA SALA NA QUAL ASSISTE ÀS SUAS AULAS (S/ AR CONDICIONADO)	158
GRÁFICO 22 - PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A RESPEITO DA REALIZAÇÃO DE REFORMAS NA ESCOLA.....	159
GRÁFICO 23 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES CONSULTADOS A RESPEITO DE MELHORIAS/ADEQUAÇÕES DO PRÉDIO DA SUA ESCOLA.....	160

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DE DOCUMENTOS	46
Quadro 2- QUADRO DE ANÁLISE FREQUENCIAL DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS	47
Quadro 3- QUADRO DE ANÁLISE TEMÁTICA DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	50
Quadro 4 - ÓRGÃOS E ATRIBUIÇÕES VINCULADAS À INFRAESTRUTURA ESCOLAR - 1990 A 2004	68
Quadro 5 - PRESSUPOSTOS E CONCEITOS NORTEADORES DO PMFE	72
Quadro 6 - SERVIÇOS E FUNÇÕES MÍNIMAS A SEREM PRESTADOS POR ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO PMFE.....	73
Quadro 7- PRINCIPAIS VETORES DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR A PARTIR DE 1995 E SUA RELAÇÃO COM A INFRAESTRUTURA ESCOLAR	82
Quadro 8 - CONCEITOS RELATIVOS À POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA.....	90
Quadro 9 - CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS DE CONSTRATAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO ESCOLAR.....	96
Tabela 1 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PERNAMBUCO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	111
Tabela 2- ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	112
Quadro 10 - PADRÕES BÁSICOS DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS IMPLEMENTADOS A PARTIR DO PROJETO EDUCAR.....	137

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O ESTADO EM AÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO	22
2.1. Por uma breve concepção de Estado.....	22
2.2. Política pública e política educacional.....	26
2.3. Abordagem do Ciclo de Políticas.....	30
3. APORTES METODOLÓGICOS	35
3.1. Etapa Exploratória.....	37
3.2. Etapa de Campo.....	38
3.3. Etapa de Análise.....	42
4. LUGAR, AMBIENTE, ESPAÇO E TERRITÓRIO: ELEMENTOS PARA PENSAR A INFRAESTRUTURA ESCOLAR	51
4.1. Uma abordagem Historiográfica.....	51
4.2. Uma abordagem desde a arquitetura.....	58
5. VETORES DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	63
5.1. CEBRACE e CEDATE.....	63
5.2. PDDE	69
5.3. FUNDESCOLA.....	69
5.4. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.....	76
6. POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO CAMPO DA PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	83
7. A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO: OS ATUAIS CONTEXTOS DA POLÍTICA	100
7.1. Modernização da Gestão e Educação em Pernambuco	101
7.2. Caracterização da rede escolar estadual	109
8. POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO NO ATUAL CONTEXTO (2007 – 2016)	121
8.1. Vetores da Política de Infraestrutura Escolar em Pernambuco	121
8.1.1. PROESCOLA (2004 – 2010)	125
8.1.2. Projeto EDUCAR (2010 - 2013)	131
8.1.3 Pacto Pela Educação (2011)	142

8.2. O que dizem os atores? – Percepção sobre a política de infraestrutura escolar.	147
8.2.1. O que nos dizem as/os estudantes?.....	148
8.2.2. O que nos dizem os gestores?	161
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES.	187
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GESTOR 01	193
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O GESTOR 02	198
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM AS GESTORAS 03-A E 03-B	204
APÊNDICE E - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE ELEMENTOS DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA.....	210
APÊNDICE F - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE ELEMENTOS DA INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA.....	211
APÊNDICE G – GRÁFICOS ORIUNDOS DA COLETA DE DADOS JUNTO AOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS CAMPO DA PESQUISA.	212
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA 01.....	218
ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA 02	219
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA 03	220
ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA 04	221
ANEXO E – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	222

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a política pública educacional e em particular o que chamaremos políticas de infraestrutura escolar, por englobarem as dimensões da aquisição, da reforma, da adequação e da construção de prédios escolares. Os elementos que nos levaram a pesquisar este tema vieram das experiências vividas durante os anos de estágios curriculares e extracurriculares em escolas de redes municipais, ainda durante o curso de graduação, por experiências profissionais em espaços não escolares e pelos estudos realizados acerca da gestão de espaços escolares e não escolares: um conjunto de elementos de uma teia em pleno processo de construção.

Durante nossos percursos por estas instituições educativas, escolares ou não, era fácil perceber as representações de como a vida se dava nos seus arredores: a violência urbana; famílias das mais diversas configurações; os preconceitos sofridos e ali reproduzidos, dentre tantas outras condições às quais crianças, adolescentes e jovens das periferias estão submetidos.

Entretanto, o que mais nos chamava atenção era a relação estabelecida por crianças e adolescentes com suas escolas funcionando em espaços minúsculos, em edificações que originalmente não foram construídas para este fim – ao exemplo de antigas e pequenas residências – ou, em alguns casos, construções destinadas originalmente a serem escolas, com salas amplas e em maior número; algumas com pátios e outras com quadras poliesportivas, mas ainda assim enrijecidas, herméticas, quase violentas.

Estas primeiras percepções em relação à infraestrutura das escolas já nos pareciam convidativas e demandantes de estudos e pesquisas, em virtude das suas diversas nuances passíveis de serem abordadas por caminhos diversos.

Evidenciando a amplitude e abrangência das questões supracitadas e impulsionados pela experiência de integrar o Observatório de Política e Gestão da Educação – OBSERVA, por meio do grupo de pesquisa: “A infraestrutura das escolas públicas estaduais em Pernambuco”, realizamos uma série de adequações, procurando melhor compreender, delimitar e demarcar o nosso foco. Como resultado, chegamos à perspectiva de trabalhar a dimensão infraestrutural escolar como um dos elementos centrais no âmbito da política educacional.

Nossa revisão bibliográfica demonstrou ser esta uma temática nem sempre

evidenciada e problematizada, especialmente no campo das pesquisas sobre política educacional. Diante deste cenário, nosso foco foi direcionado no sentido de poder contribuir para ampliar a produção sobre a referida temática a partir da composição de um panorama sobre infraestrutura escolar na política educacional de Pernambuco, no marco dos últimos dez anos.

A definição de termos na rede estadual de educação o nosso campo de pesquisa está amparada no fato de que hoje, em Pernambuco, a política educacional tem como um de seus principais vetores a Responsabilização Educacional. Esta se materializa por meio do “Programa de Modernização da Gestão” que, por sua vez, opera com base em uma gestão por resultados (OLIVEIRA, 2014). O aferimento de tais resultados faz-se a partir de exames de larga escala e objetiva, conforme anunciado em documentos oficiais, a elevação dos índices educacionais por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O modo de fazer política neste setor se caracteriza pelo macrocontexto da educação do estado e tem colocado a gestão estadual no rol da disputa por melhores posições nos rankings nacionais, nos quais tem desfrutado de considerável destaque.

O desdobramento desta política na escola tem início junto com a primeira gestão Eduardo Campos (2007-2010) e já a partir de 2008 o governo estadual começa a direcionar seus esforços para uma política de priorização do ensino médio integral e de formação profissional no ensino médio, com o “Programa Integral”, lei complementar 125/2008; com as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, que passam a funcionar em regime de carga horária integral ou semi-integral. Estes dois modelos de organização preconizados pelo programa supracitado chegam a contemplar cerca de 300 escolas, segundo dados da própria Secretaria de Educação.

Além disto, o programa envolve a reestruturação das Escolas Técnicas Estaduais – ETE, que funcionam em regime de tempo integral com a modalidade de ensino Médio Integrado, onde o estudante, além do currículo próprio desta etapa de ensino, recebe uma formação profissional. À margem deste processo estão as demais escolas da rede estadual – a maioria, por sinal – denominadas escolas regulares, que funcionam em turnos de quatro horas, e contemplam os anos finais

do ensino fundamental.¹

Segundo dados apresentados no Balanço da Educação 2014 (PERNAMBUCO, 2015), a Rede Estadual de Educação possuía cerca de 1.052 escolas, das quais 725 eram Escolas Regulares. Em 2015, segundo Micro Dados do Censo Escolar (INEP, 2016), o número de escolas e a proporção segundo o tipo se mantiveram.

Entre os anos de 2011 e 2014, segundo o mesmo relatório, cerca de 49 escolas foram fechadas; ampliou-se o número de escolas que passaram a funcionar em tempo integral e semi-integral, onde se inserem as EREMs, diminuindo o número de escolas regulares sob responsabilidade do estado por meio do processo de municipalização do ensino fundamental, inclusive.

Este é o cenário que consideramos enquanto o contexto de materialização da política de responsabilização. Cenário no qual são criados distintos tipos de escolas e que ao direcionar seus esforços ao ensino médio integral, conforme será apresentado no decorrer do trabalho, deixa a maior parte da rede escolar estadual (composta por escolas regulares) de fora.

Cientes deste panorama, resolvemos nos debruçar sobre a política educacional do estado a partir da temática da infraestrutura escolar a partir da realidade vivenciada em escolas regulares.

O pano de fundo deste cenário, como referido anteriormente, é a política de responsabilização enquanto política de transferência de responsabilidade para estudantes, equipe docente/pedagógica e, em especial, gestoras e gestores, que “são os responsáveis pelos resultados de suas unidades” (OLIVEIRA, 2014: 32). Perspectiva que tem suscitado várias críticas dos que entendem que os processos são desconsiderados em razão dos resultados alcançados.

É sabido que todo resultado é fruto de uma série de condições que podem limitar ou potencializar seus efeitos e que no âmbito educacional isto não deveria ser diferente. Entretanto, o modelo de gestão educacional desenvolvido no estado, composto pelos resultados obtidos pelos estudantes nas prova de Língua Portuguesa e Matemática, em um sistema desenvolvido pelo próprio governo, aliado a dados referentes ao fluxo escolar, parece, conforme aponta a literatura da área, não considerar outras variantes e variáveis, dentre as quais a infraestrutura escolar,

¹ <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/>

objeto de nossa pesquisa. Parece-nos imprescindível que qualquer projeto educacional de governo ou de estado precisa dar atenção à dimensão infraestrutural, e entender se e como isso vem sendo desenvolvido na rede estadual de educação, no âmbito da política educacional, foi o que perseguimos durante o desenvolvimento desta pesquisa.

A construção, reforma e adequação de prédios escolares, bem como a aquisição e manutenção de equipamentos e materiais, constituem um tipo de ação no qual a escola deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, pressupondo a participação da comunidade escolar, dos agentes da política, aqueles que a vivenciam no cotidiano. Afinal, estes mesmo atores, em primeira instância, sentirão os impactos resultantes da política ali vivida.

Na relação entre objetivos educacionais e os meios e condições que favoreçam a consecução de tais objetivos está um projeto de educação e aí reside a complexidade do nosso objeto de pesquisa no campo da política educacional no Brasil e em Pernambuco.

Não obstante o fato de algumas questões centrais como a formação e valorização profissional de professores bem como o financiamento e gestão da educação seguirem sem a devida consideração dos governos ao ideal de universalização escolar, na medida em que universalização implica garantia de acesso, qualidade nos serviços e condições de permanência, um elemento central para a efetiva ampliação e qualificação do atendimento escolar é a condição infraestrutural das instituições escolares. Todo o cenário estadual tem como pano de fundo de suas políticas educacionais o Programa de Modernização da Gestão, focado em metas, na responsabilização e descentralização, tendo como base um conjunto de indicadores e demais estratégias de monitoramento do trabalho, das trabalhadoras e trabalhadores, bem como do espaço escolar. Um conjunto de “tecnologias políticas”, segundo Ball (2002; 2012) que alinham os sistemas educacionais em várias partes do mundo e que geram um fenômeno denominado pelo mesmo autor como *Performatividade*. Tanto para Ball como para Apple (2003), a forma mercado do paradigma neoliberal constitui-se em um dos principais vetores deste processo.

Temos como hipótese que isto explicita a centralidade também da infraestrutura na efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, mas tal abordagem não tem tido fôlego no meio acadêmico. Encontramos

considerável bibliografia sobre história da educação e arquitetura escolar, mas muito pouco vinculando infraestrutura e política pública de educação. É como se tais condições não tivessem o potencial de influenciar na efetivação de propostas pedagógicas, no resultado do processo ensino-aprendizagem, na construção da identidade e cultura escolar e, principalmente, na consolidação de uma política escolar, na medida em que a dimensão infraestrutural da escola reflete uma perspectiva pedagógica e tem impactos sobre o processo de aprendizagem; ou seja, na garantia de um direito.

Delimitada a problemática, a questão central desta investigação é:

Como vem sendo definida e desenvolvida a política de infraestrutura dos prédios escolares, considerando seus critérios, atores e efeitos em Pernambuco, no marco da política de Modernização da Gestão, no período compreendido entre 2007 e 2016?

No sentido de responder a estes questionamentos o **objetivo geral** da pesquisa foi:

- Identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, no âmbito do programa de Modernização da Gestão, no período entre 2007 e 2016.

Desdobrando-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Mapear as medidas de políticas direcionadas à construção, reforma, adequação, ampliação e manutenção dos prédios escolares na rede estadual de ensino em Pernambuco entre 2007 e 2016.
- Identificar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na política de infraestrutura das escolas em Pernambuco no referido período.
- Apreender as percepções de diferentes atores no tocante aos efeitos da referida política no âmbito da escola.

Com base nos referidos objetivos e buscando a sua consecução apresentamos o nosso trabalho organizado a partir de sete capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as bases teórico-conceituais desta pesquisa enquanto política do campo da educação e está subdividido em duas partes nas

quais discutimos a concepção de Estado, subjacentes às políticas educacionais, e em seguida as concepções de política educacional, especificando os delineamentos teórico-analíticos a partir dos quais conduzimos nossa pesquisa, sobretudo o modelo de análise do ciclo de políticas.

O segundo capítulo traz os aportes teórico-metodológicos e epistemológicos da pesquisa com base nas contribuições de Minayo (2012), especialmente na sua proposta de ciclo de pesquisa, — inspiração para concebermos e executarmos o nosso plano de pesquisa. Também apresentamos a análise de conteúdo enquanto método de organização e análise dos dados utilizados. A análise temática do conteúdo enquanto técnica e as etapas e processos da coleta à análise do material.

O capítulo terceiro complementa o conjunto das discussões teóricas, desta feita a respeito da infraestrutura escolar. Nele discutimos esta dimensão a partir de dois campos teóricos: primeiro, a partir de uma perspectiva historiográfica, composta por diversos objetos de pesquisa, como a arquitetura escolar, os materiais, os equipamentos e mobiliários, como uma maneira peculiar de ver a história da educação; segundo, de uma perspectiva da arquitetura escolar, que considera padrões de construção, uso, habitabilidades. Estes dois campos se aproximam ao compreenderem a infraestrutura escolar como uma forma de pedagogia. Elemento que nos parece central ao olharmos a escola desde sua infraestrutura, a saber, o espaço, o ambiente, o território, os equipamentos, pois tudo testemunha e estimula uma determinada concepção de educação.

Descrito o percurso, ficará ainda mais explícita a nossa compreensão do que seja Política de Infraestrutura Escolar, e que aparecem, a partir daí, como as ações do estado que englobam a dimensão da aquisição, reforma, adequação e construção de prédios escolares, seus equipamentos e mobiliários.

No capítulo quarto descrevemos alguns dos vetores por meio dos quais têm sido disseminadas as ações do Estado em matéria de infraestrutura escolar, no âmbito nacional, com foco naqueles vetores referentes aos espaços escolares. Neste capítulo apresentamos um levantamento de órgãos e programas nacionais voltados à política de infraestrutura escolar brasileira buscando contextualizar o nosso estudo. Nele partimos das ações do Estado, no âmbito da União, através das quais torna-se possível identificar expressões de uma política voltada ao espaço escolar em seu aspecto físico. Ações que denominamos de vetores da política de infraestrutura escolar.

Como resultado apresentamos um breve mapeamento a partir do qual nos parece plausível afirmar que a partir dos anos 1990 não há, em âmbito nacional, uma política de infraestrutura escolar explícita, mas políticas fragmentadas no campo das políticas educacionais brasileiras.

No quinto capítulo abordamos a produção acadêmica na qual a infraestrutura escolar é discutida enquanto objeto de pesquisa na relação explícita com a política educacional. É o esforço de apresentar um panorama da discussão no Brasil em relação ao tema de nossa pesquisa a partir da revisão bibliográfica da qual nos utilizamos de artigos acadêmicos, dissertações e teses.

Concluindo, nos capítulos sexto e sétimo nos debruçamos sobre o cenário estadual. No capítulo sexto discutimos os contextos da rede estadual de educação de Pernambuco, entre os anos de 2007 e 2016. Abordaremos suas principais diretrizes de gestão educacional, uma breve caracterização da rede escolar estadual, além de discutir as ações do Estado em nível estadual no tocante à infraestrutura escolar para, no capítulo sétimo apresentarmos a análise dos dados coletados objetivando a identificação de como a política de infraestrutura escolar tem sido impulsionada ou vetorizada, como temos denominado, na rede estadual de educação dentro do recorte temporal estabelecido.

Por fim, apresentamos as considerações finais e conclusões parciais, onde sinteticamente refletimos sobre os objetivos e os achados da pesquisa, onde convergiram e onde divergiram, as possíveis razões e significados, tendo como expectativa a difusão e apropriação deste trabalho, como resultado e como processo, por parte da comunidade acadêmica, em particular no campo das políticas educacionais.

2. O ESTADO EM AÇÃO E A POLÍTICA EDUCACIONAL EM MOVIMENTO

O percurso até a caracterização e definição de nosso objeto *Política de Infraestrutura Escolar* parte da discussão em torno do conceito de política pública e política educacional. Assim, neste capítulo, apresentaremos as bases para compreender o nosso objeto de pesquisa como política da educação.

Inicialmente, apresentamos a concepção de Estado pela qual nos guiaremos para entender as políticas educacionais e, em seguida, discutimos concepções de política educacional, indicando o paradigma que conduz a pesquisa.

2.1. Por uma breve concepção de Estado

A categoria Estado é considerada central para a compreensão das políticas educacionais por algumas correntes ou abordagens teóricas deste campo. Conforme salienta Afonso (2001), constitui-se em vetor determinante para a análise das políticas educativas, ainda que, enquanto projeto da Modernidade, a forma e a concepção clássica de Estado e Estado-nação estejam em um processo avassalador de transformação no contexto das globalizações.

Neste sentido, Santos (2002), ao discutir a globalização política, aponta um conjunto de fatores pelos quais o papel e a centralidade do Estado-nação, enquanto unidade política, vão se modificando. Por exemplo, o que denomina de nova divisão do trabalho aliada a uma nova economia política “pró-mercado”, impactando o papel do Estado no tocante às iniciativas políticas, econômicas e sociais:

A criação de requisitos normativos e institucionais para as operações do modelo de desenvolvimento neoliberal envolve, por isso, uma destruição institucional e normativa (...) massiva que afecta, muito para além do papel do Estado na economia, a legitimidade global do Estado para organizar a sociedade (SANTOS, 2002: 37).

Como explícito na citação, o primeiro foco é atingir a legitimação do Estado, como base para estimular a sua diminuição. Isto, segundo os autores, tem conduzido o Estado a assumir um formato transnacional e seus maiores desdobramentos estão situados no plano econômico com maior impacto sobre os países periféricos, por meio das políticas de ajustamento econômico, na condição de instrumentos que advogam uma série de condicionalidades às quais estes países devem fazer jus.

Ou seja, é um Estado que mantém características centrais daquele projeto da modernidade, a saber, o uso legítimo da violência física e simbólica, entretanto operando mais pela via de dominação econômica, pela globalização social da miséria, do que pelo domínio territorial de caráter bélico, o que não significa dizer que este último tenha caído em desuso.

O conjunto destes fatores, segundo os autores em tela, demandam profundas atualizações, pois se por um lado o Estado continua a existir, por outro, faz-se necessário o desenvolvimento de teorias capazes de explicá-lo no atual contexto.

Dialogando com as ressalvas apresentadas anteriormente a respeito do Estado e seu papel na contemporaneidade, e conscientes de que não cabe neste trabalho nem diz respeito aos nossos objetivos trabalhar uma teoria do Estado, o que nos apetece é apresentar, de modo sucinto e objetivo, um arcabouço teórico no qual apoiamos nossa concepção de Estado.

Para Colombo (2001:46), o Estado caracteriza-se como um paradigma de poder, ou seja, uma figura, ou princípio, fundado na “estruturação hierárquica da sociedade”, pautado em dois aspectos considerados por ele como indispensáveis para a sua compreensão: a) O princípio do Estado; b) A conformação e desenvolvimento de suas estruturas.

O primeiro aspecto vincula-se com a dimensão e o papel de dominação, expresso na ação política e na regulação da dominação econômica. Na medida em que o segundo aspecto faz menção às instituições que formam o Estado, ao seu território, sua organização ideológica, bem como as pessoas, as populações.

Utilizados de maneira conveniente os dois conteúdos semânticos que acabamos de assinalar, e em função das necessidades da demonstração, o discurso social vigente constrói o Estado como um conceito unificado e coerente da teoria política dominante (COLOMBO, 2001: 48).

O autor se apoia na reflexão segundo a qual o Estado, como construção social e forma de poder político, é uma abstração, invenção, uma ilusão apoiada no imaginário social construído e reproduzido com base na imagem que o Estado constrói de si mesmo a partir do que denomina Noção do Estado e Razão do Estado, ou seja, a legitimação e a legitimidade, e por meio destes mecanismos é que opera a sua dominação. Daí que o ataque ao paradigma do Estado Moderno seja iniciado pela sua deslegitimação, como vimos anteriormente.

Corrêa (2014), ao discutir a teoria Bakuniniana do Estado, chama atenção para duas formas diferentes de compreender ou analisar o Estado, o primeiro do ponto de vista Histórico (do seu surgimento e formação) e o segundo de um ponto de vista Lógico (do seu funcionamento), que, segundo o autor, em Bakunin estas duas formas se apresentam relacionadas a partir de um quadro referencial denominado de *Materialismo Científico*.

Segundo esta abordagem o Estado é um fenômeno político e dialético, ou seja, capaz de construir e reproduzir a realidade social e a dominação, e deve ser considerado a partir da dinâmica e da “totalidade das relações e, mesmo reconhecendo a centralidade da economia, reconhecer a influência que nela exercem elementos políticos e culturais que, se por um lado não são por ela determinados, por outro possuem condições de determiná-la” (CORRÊA, 2014: 60).

Neste sentido, é que ao falarmos em Estado nesta pesquisa, estaremos nos referindo a uma forma de poder político e dialético, cuja característica central é a dominação social, política, cultural, econômica, mas compreendido num contexto de globalizações; o que significa dizer que tem sua centralidade e protagonismo nacional determinado e limitado pelas relações e influências do mercado internacional, o que, conforme apontado por Santos (2002), lhe atribui um novo caráter transnacional.

Aliado a este novo caráter e em vistas da manutenção dos privilégios de poder do Estado, por um lado, e da ampliação dos privilégios de ação capitalista, por outro, está o discurso e a metodologia de mercado aplicada à gestão pública, denominada Gerencialismo, ou o “Estado Gerencial” (HYPÓLITO, 2008).

Ou seja, as mudanças na forma de organização do Estado e a busca por uma reestruturação produtiva impactam na redefinição dos papéis e do poder do Estado, resultando em um paradigma mercadológico capaz de guiar este novo Estado. Para o autor é resultado de uma complexa relação entre processos políticos, culturais e econômicos. Relação empreendida por uma aliança conservadora determinada em estabelecer um novo paradigma capaz de suplantando o modelo do bem estar social. A este paradigma dá-se o nome de Gerencialismo que, imbuído da lógica da Nova Gestão Pública, redefine os pilares político-econômico, social, organizacional (idem) e cultural, acrescentaríamos.

O autor relaciona este processo e as consequências deste novo paradigma de gestão com as novas formas de relações entre Estado e Cidadão, Estado e

Trabalho, Estado e Economia, e por sua vez na relação público-privada, seja pela privatização enquanto venda e enfraquecimento do bem público, seja pela troca de responsabilidades. Processos que seriam a expressão do Gerencialismo, enquanto um “mecanismo baseado na dispersão” do poder, diminuição da intervenção do Estado e ampliação da participação de outros atores e agentes sociais não estatais (idem, 68).

É uma releitura ou modernização do discurso do neoliberalismo, tendo como mesmo fio condutor a superação do modelo de Estado Provedor, do Bem-estar que, como bem pontua Hypólito, foi um modelo

muito criticado após a crise econômica dos anos 1970, principalmente por causa dos custos econômicos do bem-estar social, a excessiva taxação individual e corporativa, dos altos gastos para sustentar a burocracia estatal, que eram identificados como uma inibição à competitividade e ao empreendimento (2008:67).

Como os processos de conformação de novos paradigmas não são processos estanques e completos, mas são processos transitórios e, no atual contexto de globalizações, processos multiescalonados, estes discursos ainda estão bastante fortes e figuram no cenário brasileiro. Cenário que tem como marco para a transição de paradigma o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), preconizando o fortalecimento de um Estado regulador, focado numa administração pública para os resultados e para uma maior eficiência do aparelho estatal.

A eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário – torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995:16).

São tônicas deste processo, ainda, a descentralização administrativa que, em outras palavras, significa a aplicação da forma de administração empresarial à esfera pública. O texto aponta, ainda, três expectativas em torno deste modelo de administração pública: primeiro, a definição de metas ao administrador público; segundo, “a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, que lhe forem colocados à disposição” (idem) e

por fim, a criação de um parâmetro de cobrança dos resultados.

Neste contexto, a educação, enquanto componente da lógica de funcionamento do Estado, importante no processo dialético de construção e fortalecimento de sua legitimação, ganha novas prioridades (AGUIAR & AZEVEDO, 2001) que por sua vez devem estar vinculadas aos princípios do mercado, dentre os quais estimular o processo de acumulação (AFONSO, 2001). Como o paradigma gerencial está voltado para todas as esferas de atuação do Estado, inclusive aos serviços e políticas sociais, o campo da educação passa a refletir os mesmos mecanismos e princípios que compõem a agenda econômica global.

Se no Brasil o marco da inserção da agenda gerencial de um modo geral, Castro (2008) destaca que em termos educacionais a agenda global para a América Latina sob a lógica da administração gerencial tem no ano de 1990 o estabelecimento dos marcos de um novo modelo de gestão educacional, impulsionado por organismos internacionais para o continente.

Estes últimos, assim como os grandes conglomerados capitalistas, são os principais atores que compõem a contextura política globalizada, seja influenciando ou financiando ações dos governos periféricos que beneficiem os mercados.

Salientamos que, a nosso ver, independente dos modelos de gestão por meio dos quais se opera a Noção do Estado, no sentido proposto por Colombo (2001), ou seja, sua lógica, seu funcionamento, e a Razão do Estado, seu papel de dominação, assentada sobre a legitimidade do poder político e policial, se mantém.

Apresentada a breve concepção balizadora de nosso estudo, do Estado enquanto fenômeno complexo, dinâmico e que apesar de passar por período de reconfiguração, segundo alguns autores, mantém aspectos centrais que o caracterizam sua lógica e seu papel. Cientes disto, passaremos a discutir sobre a concepção de política pública educacional na relação com o Estado enquanto categoria central à análise neste campo de conhecimento.

2.2. Política pública e política educacional

Como dito anteriormente, seja na análise política, das políticas públicas ou das políticas setoriais, caso da política educacional, o Estado, como categoria de análise, joga um papel fundamental em diversas abordagens. Em algumas perspectivas aparece ou é posto enquanto categoria central; em outras, enquanto uma das tantas categorias a partir das quais se pode desenvolver a análise das

políticas públicas.

Se por um lado as contribuições de Santos (2002) e Afonso Janela (2001) apontam para um olhar sobre uma nova forma de agir do Estado, seu papel na macropolítica internacional e na política nacional e local, reconfigurados, Aguiar e Azevedo (2001) e Muller e Surel (2002) apontam para a importância do Estado enquanto categoria teórica demandante de um novo olhar, menos dogmático, a partir do qual seja possível focar criticamente em suas ações. Gomes (2011) complementa este arcabouço, desde uma perspectiva segundo a qual o Estado deve ser considerado como elemento central, o que não significa dizer exclusivo, mas considerá-lo um “núcleo imprescindível aos processos de concentração ou redistribuição do poder social, a partir das políticas” (idem, 29).

São abordagens complementares especificamente neste ponto, haja vista que diante de uma mudança do real as ferramentas teóricas de percepção e análise também precisam ser reconfiguradas, sob o risco de tornarem-se insuficientes à compreensão dos fenômenos sociais.

Ao analisar a produção sobre política educacional no Brasil, Aguiar e Azevedo (2001) abordam a relação intrínseca entre os estudos sobre política pública, em específico política educacional, e o Estado enquanto categoria. Segundo as autoras esta relação resulta da especificidade deste campo de saber, e afirmam que:

não podemos deixar de considerar que as especificidades da própria área temática implicam o enfrentamento de questões teórico-práticas relativas ao Estado, o que impõe a necessidade de se acionar teorias que permitam entendê-lo, e que possibilitem um desdobramento conceitual sobre a dominação, o poder, as regras de representação política, os processos participativos, a democracia, a cidadania, dentre outros conceitos afetos ao campo investigativo, nas tentativas de compreensão dos processos que engendram as decisões educacionais, em articulação com outras políticas estatais e com o contexto social mais amplo no qual elas vão incidir (AGUIAR & AZEVEDO, 2001: 61).

Para as autoras, a atualização da categoria Estado é essencial à percepção dos novos delineamentos de suas decisões e ações. Nas palavras de Muller & Saruel (2002:07), “o Estado é hoje percebido no essencial através de sua ação, seja esta considerada como positiva ou negativa”, o que envolve, ainda segundo os autores, direcionar o olhar para a lógica de suas intervenções, para relação entre os diversos atores políticos, públicos e privados, e para os seus impactos na relação

Estado e sociedade.

Essa mudança de foco no modo de questionar o Estado é denominada pelos autores de “descentramento”, em substituição às abordagens clássicas nas quais as dimensões institucionais e administrativas compunham o centro das análises. Este movimento de “descentramento” (MULLER & SARUEL, 2002), aliado a outras perspectivas, métodos, instrumentos, é que vai originar o surgimento e posterior autonomização de uma disciplina da Ciência Política, denominada Análise das Políticas Públicas ou *policy analysis*.

Conforme salienta Carlos A. P. Faria:

Dito de outra forma, antes que a análise de políticas fosse reconhecida como uma subárea na disciplina, a ênfase dos estudos recaía, como em larga medida ainda hoje, diga-se de passagem, nos processos de formação e das políticas públicas, o que parece refletir o *status* privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área (FARIA, 2003:21).

Ambos os autores convergem, também, ao dizer que os modelos e paradigmas clássicos ou dogmáticos de análise de políticas públicas, dentre os quais o marxismo, compunham um modelo tradicional que vêm se mostrando cada vez mais incapazes de acompanhar as novas formas da ação pública e do próprio Estado, acrescentamos nós.

A definição de política pública na literatura consultada a este respeito e aqui utilizada (FREY, 2000), (FARIA, 2003), (MULLER & SUREL, 2002) parte de três aspectos básicos, a saber: a) Polity, referente à esfera da Política, ou seja, das instituições políticas, da distinção entre mundo da política e sociedade civil; b) Politics, que diz respeito à atividade Política, ou seja, aos processos políticos, a exemplo da atividade política eleitoral estrita, e; c) Policies, a dimensão da ação pública, “o conteúdo da política” (FREY, 2000) ou, em Muller & Surel (2002:11) “o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública”. Neste último é onde se insere o conceito de policy, que seria a Política Pública em si, contemplando os três aspectos ou dimensões anteriores. São facetas de um mesmo fenômeno, complexo e construído historicamente e condicionado por determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos (GOMES, 2011), que se interrelacionam e não devem ser tratadas de maneira estanque, haja vista o papel heurístico que cumpre esta categorização.

Além de ser um construto social e histórico, a política pública, o que inclui a política educacional, é uma construção que se faz, também, por meio da pesquisa. Nem sempre ela existe como algo dado, bem localizado no âmbito da ação do Estado; às vezes se apresenta de maneira difusa e dispersa. Analisá-la demandará a sua construção enquanto objeto, e é assim que o pesquisador joga papel fundamental, pois a partir de sua pesquisa contribui para a percepção e compreensão das ações pulverizadas do Estado em determinado setor, conforme apontam Muller e Surel (2002). A questão não é a existência ou não de uma política, mas quais mecanismos integram a ação pública em determinados setores. Nisto, os impactos ou efeitos são determinantes, pois é o que configuram uma política pública.

Gomes (2011), desde um paradigma crítico-relacional (ou seja, que concebe o real como relacional e que pressupõe uma teoria da mudança social), nos apresenta aquelas que seriam, segundo a dita abordagem, as principais características da política pública. Primeiro, o fato de ser um fenômeno policausal, multifacetado e complexo; segundo, representa um corpo dos contextos que envolvem as disputas sociais. Ela é produto da ação interessada e intencional, que existe pela ação prática e discursiva dos sujeitos, ela é imaterial, mas se materializa. Para o autor o que pode ser conhecido sobre e das políticas públicas (como objeto e campo) são seus discursos e formas de materialização.

Ou seja, materialização e efeitos são as características fundantes de uma definição crítica de política pública enquanto uma política em movimento; “no caso das políticas públicas de educação (...) pode-se dizer que os bens educativos constituem o capital por meio do qual se processa a (re) distribuição ou concentração do poder social” (GOMES, 2011: 20-21), que representam a materialização das políticas públicas educacionais como resultado de um Estado e de uma sociedade em ação.

Até aqui, temos discutido o Estado como princípio ou paradigma de poder (COLOMBO, 2001), ou seja, enquanto esfera de poder e agente de poder e dominação (CORRÊA, 2014), e enquanto categoria analítica, uma construção teórica, o que, obviamente, não pode estar dissociado das suas diversas formas de materialização. Discussão realizada no diálogo com concepções de políticas públicas e políticas públicas educacionais, enquanto objeto de pesquisa e análise e enquanto efeitos e resultados, materializáveis na contextura social (GOMES, 2011).

O que prevalecerá para fins desta pesquisa é a concepção teórica do Estado,

a categoria analítica, procurando comportar toda sua complexidade, de agência, de atores e de arenas. Daí falarmos em Estado em Ação, salientando esta sua dimensão, que engloba a ação de atores externos. Externos ao Estado, mas internos às políticas. Daí a ideia de Política em Movimento, também presente no arcabouço teórico aqui apresentado, não estanque, nem linear, muito menos monolítica, e que será melhor explorada no tópico seguinte, a partir da nossa opção pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como balizadora de nosso trabalho.

2.3. Abordagem do Ciclo de Políticas

O marco teórico-analítico condutor de nossa pesquisa baseia-se na abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada e desenvolvida, desde o início dos anos 1990, por Stephen Ball e Richard Bowe. Entre as principais características deste referencial analítico que justificam nossa escolha estão: a ruptura com modelos lineares de análise e percepção das políticas públicas, de modo mais complexo e dinâmico a partir de uma perspectiva de ciclo que, além de ser contínuo, é constituído por arenas de ações (BOWE et. al, 1992) e não por etapas estanques. Em sua caracterização do processo de formulação das políticas públicas, o autor elabora e utiliza a conceitualização do que chama contextos da política (*policy contexts*) denominados contextos da *influência*, da *produção do texto*, da *prática*, que anos depois serão complementados pela inserção dos contextos *dos resultados* (efeitos) e o *contexto da estratégia política*.

Os contextos são interrelacionados e relacionáveis entre si, apesar de constituírem-se em arenas próprias, com embates próprios, disputas específicas bem como com atores, lugares e grupos de interesses também específicos. Assim, as análises de políticas públicas com base no ciclo contínuo de política podem considerar como possibilidade analítica os contextos em sua dimensão interrelacional ou a partir da sua intrarrelação.

Outro motivo que nos leva a eleger esta abordagem diz respeito ao fato dela não ser um referencial engessado por um aporte teórico previamente estabelecido, o que permite ao pesquisador certa margem na construção do arcabouço teórico de sua pesquisa, desde que este não negue os elementos centrais da abordagem em tela.

Tal abordagem se traduz em nossa pesquisa na relação com nossos objetivos, na percepção do contexto de influência, quando objetivamos *Mapear as*

políticas, dentro de uma trajetória histórica que apresentaremos nos tópicos seguintes; analisar o contexto *da produção do Texto*, quando nos propomos *Identificar os Parâmetros* que compõem a política de infraestrutura escolar de Pernambuco e quando objetivamos *Apreender a percepção* de diferentes atores, como estratégia para nos aproximarmos do contexto da prática e dos efeitos.

Nosso referencial teórico sobre esta abordagem considerou três categorias de textos: a) textos de Ball; b) textos sobre os estudos e contribuições de Ball e c) textos de pesquisas que utilizaram as contribuições de Ball em seu desenvolvimento, em sua maioria artigos científicos.

A bibliografia utilizada [Ball (2001), (2002a), (2002b), (2006), (2012)] representa parte de uma produção mais atual e já traduzida para português e para o espanhol que, apesar de não representar o processo de desenvolvimento da abordagem - mais presente em Bowe et. al (1992) e Ball (2002b) e nos demais trabalhos da década de 1990 -, representa um momento de maior consolidação da abordagem e sua utilização na análise de um cenário político, social e econômico, vetorizado pela globalização.

Com base neste levantamento, destacamos os elementos centrais do aporte teórico estudado que virão a ser as principais contribuições ao marco teórico-analítico de nossa pesquisa, priorizando as contribuições do referencial supracitado em Mainardes (2006) e (2009).

A primeira contribuição consideradas por nós seria a compreensão de que a política não é algo estanque, seja a) **Política como movimento**: no cerne do Ciclo contínuo de Política, como ponto de partida e de chegada, está a consciência da complexidade da realidade, onde estão inseridas as políticas sociais, dentre elas as educacionais. Para Ball (2006:21) “a oposição é entre os estudos que se localizam em um único nível de análise [...] e os que tentam capturar a dinâmica da política nos e entre os níveis; o que eu chamei de uma abordagem da 'trajetória política'” não linear, ao contrário, cíclica e contínua, constante, ou seja, em movimento.

Os níveis, citados pelo autor, são os da sala de aula, da escola, da secretaria de educação etc. Tal tentativa de captura tem como base a percepção da política a partir de cinco contextos: 1. Da Influência, onde normalmente se inicia a política pública, onde os discursos são construídos e onde os diferentes atores disputam a definição e destinação social da educação (BOWE et al. 1992); 2. Contexto da Produção do Texto, o texto legal, o oficial, ou seja, o âmbito da micropolítica da

formulação legislativa (BALL, 2002b); 3. Contexto da Prática, o chão da escola, onde as políticas são reinterpretadas e traduzidas em práticas; 4. Contexto dos Resultados/efeitos, ou seja, o âmbito dos impactos gerados pela política. O autor considera duas possibilidades (BALL, 2002b): a) Efeitos de primeira ordem: mudanças na prática ou estrutura, perceptíveis em aspectos particulares e em todo o sistema, e b) Efeitos de segunda ordem: os impactos das mudanças nos modelos de acesso social, oportunidade e justiça; o último contexto, 5. Da Estratégia Política, é aquele a partir do qual o pesquisador direciona seu olhar para a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas [...] necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política” (MAINARDES, 2006:55).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), ao falar sobre estes dois últimos contextos e como devemos compreendê-los no seio da pesquisa, Ball julga não haver razão para compreendê-los de maneira separada dos demais contextos; ao contrário, o contexto dos efeitos precisa ser compreendido no bojo do contexto da prática, bem como o contexto da estratégia política deve ser percebido em relação ao contexto da influência, e arremata:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser 'aninhados' uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação (p.306).

b) **Ênfase nos processos e efeitos da política:** O referencial analítico de Ball pressupõe e valoriza a compreensão da política na articulação entre macro e microcontextos, por compreender a dinamicidade da política e convidar a um olhar complexo sobre elas que prioriza os processos. Daí a elaboração dos contextos e sua correspondência a arenas de ação pública e/ou privadas que incluem disputas, compromissos e ações não planejadas (BALL, 2002b). Não é uma forma de explicar, mas estudar, teorizar sobre as políticas, como enfatiza o seguinte trecho de sua entrevista, ao dizer que

algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas' (In. MAINARDES e MARCONDES, 2009:305).

O que justifica a ênfase nos processos pelos quais ela passa e nos efeitos que gera, pois além de movimento a política é intenção e interesses. “A 'abordagem da trajetória' capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como suas incoerências” (BALL, 2006:21).

c) **Três tecnologias políticas:** As últimas décadas têm tido a intensificação das globalizações como vetor de seu desenvolvimento econômico, político e social, como dito anteriormente a partir das contribuições de Santos (2002), Afonso Janela (2001), e também Dale (2004) e (2010) que reforçam esta posição. Este contexto aliado a um novo modelo de acumulação, dentre outros efeitos, tem resultado no surgimento de um novo paradigma de gestão social e educacional (BALL, 2001) pautado, segundo o mesmo autor, por uma “convergência de políticas”, traduzidas e percebidas a partir de dois campos onde são recontextualizadas: a) O campo oficial, criado e denominado pelo Estado; b) O campo Pedagógico, as pedagogias nas escolas, universidades, departamentos de educação etc.

Este tipo de política de convergência tem por diretriz a política econômica internacional e é estimulada por organismos internacionais e agências multilaterais e pautam-se por três tecnologias políticas identificadas pelo autor, a saber, a Forma de Mercado, O Gerencialismo e a Performatividade.

Neste sentido, devemos perceber as políticas nacionais como resultado de um nexo de influências, interdependências, interconexões, hibridizações, entre lógicas distantes e locais. No nível micro novas tecnologias políticas têm gerado novas formas de disciplina “(novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores)” (BALL, 2001: 103) e no nível macro tais disciplinas criam a base para um novo 'pacto' entre Estado e capital criando novos modos de regulação presentes no Estado e em organizações privadas (*Idem*).

Embora exista, claramente, uma variação na cadência, no grau de intensidade e no hibridismo da implementação destas novas tecnologias políticas, elas fazem parte, em geral, de um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes, encarregadas de promover novos valores, relações e subjetividades na arena da prática, segundo a análise do autor em tela.

d) **Reforma das mentes, das práticas, das pessoas:** Os processos listados anteriormente, re-reforma do Estado e a transferência de políticas por meio do uso

de tecnologias políticas, impactam não apenas na reforma da escola, como lugar de aprendizagem, mas tem um efeito sobre as pessoas, suas mentes, seu fazer profissional (no caso de professores), mas também para estudantes, na direção de uma educação competitiva, de recortes empresariais, com uma gestão pautada nos resultados e uma prática docente subsumida pela burocratização e por um conjunto de elementos a serem monitorados, relatados, avaliados (BALL, 2002a; 2012).

Este conjunto de ideias reformadoras que se relacionam entre si influenciam e reorientam diferentes sistemas educacionais no mundo, com a anuência de diferentes Estados nacionais, sem respeitar ou reconhecer as especificidades locais. Analisar as políticas sociais em geral, mas as políticas educacionais, em especial, requer reconhecer esta dimensão do contexto de influência no âmbito internacional.

Além da implantação de técnicas e estratégias de organização das forças humanas em redes de poder, este novo paradigma de gestão educacional, no qual se insere o estado de Pernambuco, contexto de desenvolvimento de nossa pesquisa, conta com vários elementos “dísparos” que vão de formas arquitetônicas a terapias (BALL, 2012), ou seja,

a combinação das reformas gerenciais e performativa têm grandes consequências na prática do ensino e na alma do professor (...) aspectos de conduta diversos e específicos são reformulados e o *locus* de controle sobre a seleção de pedagogias e currículos é deslocado (p. 40).

Movimento que, para o autor, amplia a desconexão entre o contexto da prática e o contexto da influência e da formulação do texto, do controle e das diretrizes locais para o controle e diretrizes globais. Os principais efeitos deste processo de reforma são: a) geração de uma série de informações, dados, números, relatórios, burocracias; b) modelagem das instituições e pessoas à imagem das tecnologias; c) criação de um ranking das escolas, armando o circo difamatório das e entre instituições e profissionais, como boas e ruins.

O conjunto deste referencial contribuirá em especial na forma de compreender a política pública educacional, buscando capturar e entender como ela se constrói sob uma ótica crítica e dinâmica. Haja vista que a concepção de política é determinante e influencia, diretamente, a forma como pesquisamos (BOWE et. al, 1992).

3. APORTES METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico que guiou a nossa pesquisa, tendo como fio condutor uma perspectiva de ciência enquanto produção de um conhecimento socialmente válido e território de disputas que, como propõe Chiazzotti (2003), compreende o fato de que

a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas (p.222).

Neste sentido, um fazer científico ciente de que a realidade não pode ser absorvida, em sua complexidade, mas significada ou ressignificada pela relação que estabelece com ela o cientista. Nisto, não há neutralidade, e a pesquisa deve ser como ato político e intencional, posto que até o pretense discurso da neutralidade sustentado por abordagens científicas mais tradicionais carrega consigo a pretensão de demarcar o *quê* deve ser objeto de conhecimento e *como* este deve ser abordado, por isto não há neutralidade, mas interesses, refletindo uma disputa ou uma imposição (Bourdieu, 1997).

Tais discussões permearam e refletem sobre a formulação do presente trabalho e contribuem na contextualização dos procedimentos teórico-metodológicos que compõem esta pesquisa, à luz das contribuições de Soares Neto et. al.(2013), Luna (2000), Severino (2007), Babbie (2003), Franco (2005), Bardin (2011), Amado et. al. (2014), e Minayo et. al (2012). Esta última, em especial, com sua proposta do Ciclo de Pesquisa.

Na imagem a seguir ilustramos a representação das três etapas ou fases da pesquisa caracterizadas pela autora: Etapa Exploratória, Etapa de Campo e Etapa da Análise, cada uma delas representadas por um dos círculos centrais e circundadas pelas suas subfases ou subetapas, numa mescla entre o que é sugerido pela autora e o que toca especificamente a nossa pesquisa. Na intersecção entre os círculos centrais é que estaria o resultado de nosso trabalho.

É uma perspectiva de pesquisa qualitativa caracterizada pela provisoriedade “inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções sociais” (MINAYO, 2012: 27), e dinâmico, já que o “ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (idem), movimento próprio das pesquisas sociais.



Definimos nosso trabalho como pesquisa social de tipo exploratória sob uma abordagem qualitativa. Para além das dicotomias entre dados quantificáveis ou qualificáveis, consideramos que todas as informações capazes de contribuir para a compreensão do recorte da realidade sobre o qual nos debruçamos podem e devem ser utilizadas, dentro do desenho mesmo da pesquisa que ora apresentamos com este capítulo.

Por mais que esta pesquisa finalize e materialize seus resultados no produto que é esta dissertação, ela não é um fim em si mesma, na medida em que o ciclo

não se fecha, posto que emergem novas questões como resultado do movimento de busca que significa o ato de pesquisar.

3.1. Etapa Exploratória

Nesta etapa, realizamos o levantamento das fontes bibliográficas, a fim de consolidar nosso campo teórico e conceitual, cuja primeira fase consistiu num estudo daquele que vem a ser o nosso referencial teórico, qual seja, a Análise do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, conforme discutido no capítulo anterior.

Na segunda fase, cujo foco era fazer um levantamento da produção já existente, utilizamos-nos das plataformas digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BTD, do Banco de Teses da CAPES. As buscas foram feitas considerando três descritores: a) Infraestrutura Escolar; b) Arquitetura Escolar; c) Espaço Escolar. Do total das mais de 400 publicações resultantes destas buscas, chegamos a 27 teses e dissertações, utilizando como critério 1. A presença dos três descritores nas palavras-chave; 2. A presença do descritor enquanto tema central e sua relação com a política educacional. Mediante análise dos objetivos e principais resultados de cada um dos textos, definimos o corpus com o qual trabalharíamos aqui, composto por teses e dissertações que tratavam especificamente da temática da infraestrutura escolar articulada com a política educacional e que apresentaremos descritivamente no capítulo cinco.

Além de pesquisa nos sítios da internet da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

Realizamos, ainda, o levantamento das fontes documentais, mais especificamente a legislação educacional no âmbito estadual, no período de 2007 a 2016, a partir do portal da Assembleia Legislativa de Pernambuco, o ALEPE LEGIS. Os principais descritores utilizados nesta busca foram: a) Educação; b) Escola/Ecolar; c) Infraestrutura Escolar. Consideramos para fins desta pesquisa as Leis que versam sobre o processo de Gestão Educacional com foco na escola enquanto espaço, território ou ambiente. Outra fonte bastante utilizada por nós foi o sítio web do Banco Mundial, onde obtivemos acesso a projetos firmados entre o governo de Pernambuco e a referida instituição.

Além disso, realizamos uma série de consultas à Secretaria de Educação do estado, por meio das quais pudemos ter acesso a documentos e a informações nem

sempre expostas no material coletado.

Esta fase nos permitiu perceber o quanto a temática de nosso trabalho ainda é pouco explorada no campo das análises de políticas educacionais. Esta constatação, baseada na pouca produção acadêmica a este respeito, por conseguinte, justifica e fundamenta o caráter exploratório desta pesquisa.

3.2. Etapa de Campo

A rede estadual de educação de Pernambuco atualmente está composta por três perfis de escola, cada uma correspondendo a um perfil de formação ou atendimento escolar. Existem as escolas Regulares, que atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental e aos do ensino médio, funcionando em dois ou mais turnos; existem as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, que atendem exclusivamente o ensino médio, funcionando com carga horária em tempo semi-integral ou em tempo integral; e as Escolas Técnicas Estaduais – ETE, de carga horária integral, estas podem ter o formato de ensino médio integrado, atendendo estudantes egressos do ensino fundamental ou no formato subsequente ao ensino médio atendendo estudantes que concluíram o ensino médio.

As escolas Regulares representam cerca de 70% da rede estadual de educação (PERNAMBUCO, 2014), mas devido ao perfil da Política Educacional em curso, este número tende a diminuir, por meio da municipalização do ensino fundamental, de modo que o estado assuma o ensino médio com exclusividade.

Considerando o fato de serem as escolas Regulares as mais numerosas da rede; e que a política de priorização do ensino médio em vigor no estado talvez tenda a relegar estas escolas à categoria de escolas menos prestigiadas, optamos por defini-las como campo empírico desta pesquisa.

Além de ampararmos nossa definição de campo empírico no fato de as escolas regulares representarem a maior parcela da rede estadual, nossa definição também levou em consideração as contribuições das pesquisas de Soares Neto et. al. (2013: 81) nas quais o autor “propõe uma escala para aferir a infraestrutura escolar”.

Os Autores desenvolveram uma metodologia de base estatística que lhes permitiu “categorizar as escolas em termos de suas estruturas materiais”, utilizando-se dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Mais precisamente, os autores selecionaram 24 itens/variáveis presentes no questionário do Censo:

para caracterizar a infraestrutura, foram utilizados dois blocos de itens, Caracterização e Infraestrutura e Equipamentos, que englobam desde a variável 32 (água consumida pelos alunos) até a variável 41d (Acesso à Internet). Neste intervalo, foram adotados alguns procedimentos como descritos na sequência. (p. 83)

Os procedimentos aos quais a citação se refere estão vinculados à ressignificação e organização dos itens dos questionários do censo escolar como, por exemplo, a supressão da dimensão da qualidade da água ou da energia, pois a metodologia adotada pelos autores pressupõe o uso de itens dicotomizáveis – passíveis de serem categorizados em SIM ou NÃO. Em resumo, nesta metodologia os autores consideram apenas a existência dos itens e não a sua qualidade.

Com base num conjunto de 24 itens e mediante a aplicação estatística por eles elaborada, os autores constroem quatro categorias/níveis possíveis de classificação da infraestrutura escolar, a saber:

1 – Nível Elementar: Nesta categoria estão escolas que possuem apenas os elementos indispensáveis para se considerar um espaço como sendo uma escola, ou seja, energia elétrica, sanitário, água, cozinha e esgoto;

2 – Nível Básico: Esta categoria considera os elementos do nível anterior mais o fato de haver ambiente específico para o funcionamento da direção escolar e pela existência de equipamentos como TV, impressora, computadores e DVDs, por exemplo;

3 – Nível Adequado: A escola para ser considerada pertencente a este nível, além dos equipamentos e condições presentes nos níveis anteriores, demanda a existência de salas para professores, laboratório de informática, quadra poliesportiva e acesso a internet, por exemplo;

4 – Nível Avançado: Neste nível, estariam as escolas que contemplam todos os itens anteriores acrescida da existência de laboratório de ciências e condições de atendimento a estudantes com deficiência, por exemplo.

Em recente pesquisa, o Observatório de Políticas e Gestão da Educação Pública – OBSERVA ⁻² vem trabalhando com um Banco de Dados, organizado e sistematizado pelo professor Soares Neto e sua equipe, no qual constam as

²O Observatório, coordenado pela Professora Doutora Márcia Angela Aguiar, no âmbito do PPGE/CE/UFPE, desenvolve várias pesquisas e o relatório de pesquisa que apresenta um panorama da situação infraestrutural das escolas de Pernambuco (no prelo).

informações sobre a situação das escolas estaduais de Pernambuco que responderam ao Censo Escolar entre 2011 e 2014, dentro da supracitada escala para medir a infraestrutura escolar. Foram extraídos do Banco de Dados, especialmente os dados referentes ao estado de Pernambuco.

Tendo acesso ao referido Banco de Dados, e analisando as informações relativas ao ano de 2014, nos valem das seguintes informações para balizar a definição das Escolas Regulares como campo de nossa pesquisa: a) 46% destas escolas estão situadas na cidade do Recife; b) destas, 42% são consideradas pertencentes ao nível Básico dentro da metodologia de Soares Neto et. al. (2013) e 17% aparecem como pertencentes ao nível Elementar.

Além de representarem o maior número de escolas da rede estadual e, respectivamente, da capital, estava entre elas o maior percentual de escolas em situação de infraestrutura limitada ou insuficiente no ano de 2014, segundo os dados sistematizados por Soares Neto et al.(2013).

A partir disto, decidimos trabalhar com 04 escolas estaduais regulares classificadas no nível Elementar, segundo as informações do Banco de Dados disponibilizado pelo autor para o ano 2014. Todas são escolas localizadas em bairros da periferia da capital pernambucana.

Definido o campo empírico, partimos para realiza a coleta de dados. Nesta fase optamos por relatos verbais escritos, com duas fontes diretas: 04 Gestores, sendo um por escola, por meio de Entrevistas semiestruturadas.³

Outra fonte direta foi composta por estudantes do 9º ano do ensino fundamental e/ou do ensino médio. Ao todo, por meio da aplicação de questionário fechado (*survey*) alcançamos 67 meninas e meninos.

No tocante à escolha e validação de tais fontes/sujeitos, nos orientam as considerações de Luna (2000) a respeito da pesquisa baseada em relatos verbais, chamando atenção para a necessidade de escolhermos fontes o mais direta possível, menos por uma ruptura com a “variabilidade” e ou “subjetividade” das informações e dados coletados, próprias das pesquisas sociais, e mais como

³ Em uma das escolas diretora e vice-diretora preferiram que a entrevista fosse realizada com as duas ao mesmo tempo, ao que não nos opomos, e uma outra gestora não autorizou a gravação da entrevista. Nenhuma das situações prejudicou a realização da pesquisa, ainda que na segunda situação a resistência em realizar a entrevista tenha impactado na ampliação do corpus dos textos a serem analisados. Não obstante, as informações resultantes daquela entrevista, não podendo ser analisada por falta de um registro rigoroso, contribuíram para balizarem o conjunto dos dados no momento de sua análise, como poderá ser percebido no capítulo destinado à apresentação da análise de dados.

estratégia de refinamento capaz de atribuir à pesquisa maior rigorosidade. Neste sentido, o autor destaca três características básicas a serem consideradas na definição dos sujeitos (coletivos ou indivíduos): 1º) sujeitos que tenham a informação; 2º) Que sejam capazes de verbalizar, oralmente ou por escrito, dependendo da técnica a ser aplicada; 3º) Que tenham disposição e disponibilidade em fazer o relato - no nosso caso, por meio de respostas a questionários e da participação em entrevista.

Assim, ao escolhermos tais sujeitos, esperávamos ter uma percepção mais abrangente do problema a ser investigado, expectativa presente na definição do método, das técnicas e instrumentos a serem utilizados por nós.

Em se tratando de uma Pesquisa Social, nos propomos ao exercício de uma “partilha densa” (CHIAZZOTTI, 2003) com sujeitos que vivem uma mesma dimensão da realidade, a partir de lugares sociais e políticos distintos. O sentido de densidade, por nós atribuído, está vinculado ao tipo de relação que se estabelece com os sujeitos da pesquisa em seus ambientes, e menos à quantidade de sujeitos participantes; mais ao de saber partilhado e construído a partir da relação estabelecida, e não da quantidade de informação coletada; mais pela melhor fruição da experiência vivenciada no contato direto com o outro em parte de sua realidade, que pela extensão temporal deste contato.

A partilha, neste sentido, vem a ser uma condição *sine qua non* em um fazer científico que, reconhecendo a realidade como multifacetada e a experiência humana como complexa, busca se constituir, segundo o mesmo autor, enquanto uma prática válida e necessária na construção da vida social. Neste sentido, justifica-se nosso esforço em ouvir diferentes vozes para com elas dialogarmos, mediatizados pelo tema desta pesquisa e tendo a escola como ambiente, “como lugar e como território” (VIÑAO, 2005). Onde, e a partir do qual, a política constrói seus escopos e se concretiza (AZEVEDO, 2004).

Para a consecução de nossos objetivos utilizaremos de três técnicas de coleta de dados: Entrevista, enquanto relação social de comunicação, mas com a especificidade de carregar em si uma intencionalidade científica, pressupondo um exercício de construção, na perspectiva de Bourdieu (1997), segundo a qual não havendo inocência epistemológica, em crítica à proposição e perspectiva positivista de entrevista, deve ser feito um esforço para “conhecer e dominar” atos e efeitos de construção da realidade. A entrevista, assim, é denominada como uma Interação

Densa, caracterizada por uma “série de trocas”, demandante de uma escuta ativa, atenciosa e atenta; e entrevistas estruturadas em formato de Questionário, compreendido como um instrumento mediador da comunicação social (RICHARDSON, 1999), partindo também de uma abordagem segundo a qual os dados “são criados e não apenas coletados [visto que] a maneira como os dados são procurados determina a natureza dos dados recebidos” (BABBIE, 2003:193 – grifo nosso), na intenção de nos aproximarmos da percepção dos estudantes das escolas campo sobre a infraestrutura da sua escola e identificar possíveis efeitos da política.

Realizamos, ainda, registros fotográficos dos espaços das escolas, menos enquanto objeto de análise, mais como suporte de memória do pesquisador e parâmetro de percepção por parte dos leitores-pares; daí a opção de disponibilizá-las em anexo.

3.3. Etapa de Análise

Na terceira etapa, a de organização e análise dos dados, nos utilizamos da Análise de Conteúdo compreendida enquanto um método que reúne um conjunto de técnicas voltadas à análise de comunicações (BARDIN, 2011). O que, por sua vez, contempla documentos, entrevistas e questionários enquanto suportes de uma mensagem.

Um método geralmente utilizado em favor de uma compreensão aprofundada a partir de leituras rigorosas e sistematizadas de textos, através das quais se procura vislumbrar perspectivas e significações não perceptivas por uma leitura cotidiana. A busca pelo rigor na realização das leituras e o anseio pela descoberta das significações não perceptíveis ao primeiro olhar, bem como a superação da “compreensão espontânea” (BARDIN, 2011:34) são consideradas características deste método. Ainda segundo a autora, são elas que possibilitam o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Análise de Conteúdo enquanto método de pesquisa.

São duas as funções básicas deste método, uma de caráter exploratório e outra voltada para embasar achados e “servir de provas” (idem: 35). As funções não se excluem e podem vir a ser utilizadas em conjunto, a depender dos objetivos que motivem o analista. No nosso caso, utilizamo-nos mais da função voltada à exploração, aberta à possibilidade de descobrir. Para a autora, o que determina seu uso e para qual função ela vai ser direcionada é a relação entre o que se pretende

analisar (qual fala) e os objetivos de pesquisa. A depender disto o analista terá, ainda, que desenvolver técnicas próprias capazes de dar conta de sua análise, pois não existem fórmulas prontas em análise de conteúdo, apenas um conjunto de pressupostos como a função, a natureza do código da mensagem, o tipo de suporte e o número de pessoas envolvidas na comunicação a ser analisada.

Em nossa pesquisa nos utilizamos de conteúdos de *Códigos* linguísticos cujos *Suportes* são escritos, caracterizados como *Comunicação Dual*, devido ao número de pessoas implicadas e pelo caráter dialógico dos textos (entrevistas e questionários) e como *Comunicação de Massa* (documentos) pelo caráter mais abrangente das mensagens contidas neles.

Além disso, existem regras básicas para definição do material a ser trabalho e de sua consecutiva fragmentação. O material precisa ser homogêneo (conjunto das entrevistas e o conjunto dos documentos de formato e conteúdo semelhante), a quantidade precisa representar o máximo do universo, caracterizando um material exaustivamente coletado; a fragmentação do material precisa ser exclusiva, ou seja, uma mesma parte da mensagem não pode estar vinculada a mais de uma categoria e deve ser adequado aos objetivos de pesquisa.

O resultado deste processo é a consolidação de um corpus de análise. Neste sentido, as nossas análises foram realizadas considerando os suportes das mensagens e suas características, bem como os objetivos específicos aos quais cada uma das estratégias de coleta de dados se direcionava; documentos, por um lado, entrevistas e questionários por outro, ainda que o ponto de partida de todas as análises tenham sido sempre o nosso problema de pesquisa e o nosso objetivo geral.

A técnica por nós utilizada foi análise temática a partir de categorias predefinidas. Esta técnica, assim como o método, assenta nas bases de classificação e recenseamento “segundo a frequência de presença de itens de sentido” (BARDIN, 2011:43) a partir da definição de Unidades de Contexto (frase, parágrafo...) e Unidades de Registro (palavra, frase...).

Nós, no entanto, focamo-nos na presença dos itens de sentido em detrimento de sua frequência, em coerência com a abordagem qualitativa assumida nesta pesquisa, ainda que algumas categorias específicas vinculadas à frequência das palavras tenha sido realizada por nós em situações específicas, conforme será tratado mais adiante. Ao analisar os documentos consideramos a frase como

unidade de registro e o parágrafo como unidade de contexto; para as categorias cuja frequência das palavras foram consideradas, a unidade de contexto foi delimitada como sendo a frase e as unidades de registro, conseqüentemente, como sendo as palavras.

Ao mesmo tempo em que é uma técnica comumente vinculada à análise de conteúdo, a análise categorial só é análise de conteúdo na medida em que as unidades de codificação começam a falar, quando podemos identificar possíveis conteúdos, conhecimentos. Este processo, desvinculado dos pressupostos do método, permite uma descrição dos conteúdos, mas o objetivo da análise de conteúdo está em realizar “**inferência** de conhecimentos relativos às **condições** de produção” (BARDIN, 2011:44) da mensagem analisada. A inferência se faz a partir da definição de indicadores. Nesta pesquisa nos preocupamos com a presença de itens de sentido, o que significa que optamos por trabalhar com indicadores semânticos (significados) das mensagens a partir da temática.

Dito isto, e com base nas etapas comumente atribuídas ao processo de análise de conteúdo, descreveremos a operacionalização de nosso percurso metodológico de análise.

A primeira etapa é denominada *Pré-análise*, voltada ao estabelecimento de um plano de análise, um programa preciso, ainda que flexível. Primeiro definimos os documentos com os quais iríamos trabalhar, ou seja, a conformação do *Corpus*, como resultado do processo a partir das regras supracitadas. Como dito, esta definição teve como base o nosso problema de pesquisa e seu objetivo geral, em primeira instância. Como este último se desdobra em outros três objetivos de caráter mais específico nos guiamos por eles para definir a relação entre a estratégia de coleta de dados e a consecução dos objetivos de pesquisa e a busca pelas respostas possíveis ao nosso problema.

Ao que chegamos à conclusão de que os objetivos específicos I e II poderiam ser alcançados por meio de documentos, já que estavam mais voltados ao mapeamento de medidas de políticas e a identificação de parâmetros da mesma; e que poderíamos perseguir os objetivos II e III, este último mais exclusivamente, por meio da realização e análise de entrevistas semiestruturadas e questionários fechados.

Definido isto e coletado os dados e organizados os materiais, a etapa seguinte consistiu em realizar a leitura do material. Em primeira instância, uma leitura mais superficial, denominada em análise de conteúdo como “Leitura Flutuante”. Como

dito, nós partimos de categorias de análise pré-definidas⁴ com base também nos nossos objetivos, mas já a partir desta etapa estivemos abertos à inserção de novas categorias, e até substituição ou exclusão.

Realizada a leitura flutuante e com um quadro de análise melhor desenhado e organizado, partimos para a codificação do material a partir da sua decomposição/fragmentação e transposição ao quadro de análise, conforme os exemplos abaixo.

Cada conjunto de documentos demandou um quadro de análise específico com eixos temáticos, índices e categorias diferentes, em virtude das regras do método, anteriormente explicitadas. Esta etapa pressupõe uma segunda leitura, desta feita, mais atenta, minuciosa, rigorosa e criteriosa.

No exemplo assegurar (Tabela 01), pegamos apenas a primeira parte de um quadro de análise organizado para realizar a leitura dos documentos, originalmente é um quadro composto por um eixo temático vinculado ao nosso objetivo específico II; dois índices a) Concepção da política de infraestrutura escolar; b) execução da política de infraestrutura escolar; organizado a partir de dez categorias ao todo.

Como o objetivo é exemplificar o processo, reduzimos o quadro à metade. Neste quadro organizamos todo material relativo, por exemplo, ao Programa Proescola e EDUCAR. Na coluna referente ao *SUPORTE*, inserimos a identificação do texto e a partir da leitura verticalizada do texto, transpomos o que no quadro denominamos *CONTEÚDO* e equivale à unidade de registro (frase), que aparece em itálico e dentro deles destacamos os *INDICADORES* da subtemática, em negrito, que se expressam com base no item CATEGORIA.

Destacamos, ainda, que uma categoria definida previamente nos coloca desafios, como a não identificação de conteúdo relativo a ela no material analisado. O que, no exemplo acima, acontece na categoria 3 em relação ao TEXTO A 01. Não significa dizer que nos demais textos do corpus não tenhamos encontrado. Em alguns casos aconteceu de em apenas um (do total de cinco documentos) haver conteúdo relativo a uma determinada categoria.

⁴ Segundo a literatura consultada, a predefinição das categorias geralmente dá lugar à elaboração de hipóteses prévias que vão nortear esta primeira leitura, inclusive.

Quadro 1- QUADRO DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DE DOCUMENTOS

Eixo Temático →	PARÂMETROS UTILIZADOS OU LEVADOS EM CONSIDERAÇÃO (OBJ. 2).					
ÍNDICE→	CONCEPÇÃO DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR					
CATEGORIAS →	1. DIRETRIZ GERAL	2. DIRETRIZES SETORIAIS	3. TIPO DE AÇÃO	4. PRINCÍPIOS	5. OBJETIVOS	6. METAS
SUPORTE ↓	CONTEÚDO & INDICADORES					
TEXTO A 01	<i>A administração pública de Pernambuco é caracterizada pela baixa qualidade dos serviços públicos, a falta de prestação de contas [...] a estrutura administrativa pesada[...] impede a entrega eficiente e eficaz de educação de qualidade (p.02)</i>	<i>A cobertura da educação no nível fundamental ainda não é universal em Pernambuco (p.02)</i> <i>[...] o grande número de adolescentes e adultos jovens que não estão matriculados na escola, que não estão no mercado de trabalho [...] (p.02)</i>		<i>Qualidade dos Serviços (3); Melhorar Eficiência (3); Inclusão Social (2); desenvolvimento humano(2); Modernização (5); Responsabilida de (2);</i>		
SÍNTESE TRADUÇÃO DA CATEGORIA→	Modernização da gestão do setor público	Buscar a universalização da educação básica e sua relação com a formação para o mercado de trabalho	Conteúdo ausente	Modernização como princípio central; Qualidade vinculada à prestação de serviço e eficiência		

Isto, ao nosso ver, e para a nossa pesquisa, não invalida em nada a análise, posto que a ausência também é um elemento a ser considerado. Dela podem surgir novas categorias e perspectivas a partir das quais devemos voltar aos dados.

Outro destaque nesse quadro está na categoria 4. A fim de identificar os princípios norteadores da política, optamos pela quantificação da frequência do conteúdo, tendo a palavra-chave como unidade de registro e sua frequência como indicador. Essa escolha mostrou-se adequada em virtude da extensão e quantidade dos documentos em cada um dos corpus analisados. A contagem era feita documento a documento, nos permitindo identificar a maior frequência de determinadas palavras no documento X em relação ao documento Y. No entanto, as nossas inferências, apresentadas no texto desta dissertação, consideraram o conjunto dos textos dentro de um mesmo corpus e a soma da quantidade de vezes que apareceram as palavras-chaves.

Este processo de decomposição e análise nos permitiu uma leitura horizontalizada de cada mensagem por suporte e de uma leitura verticalizada na qual relacionamos o conteúdo da mensagem presente em cada suporte em relação às categorias de análise.

No caso dos questionários, em virtude do caráter do instrumento, os dados foram sistematizados também numa planilha Excel e foram apresentados por meio de gráficos gerados a partir do mesmo programa. Apenas no caso das questões 16 (ambiente da escola que mais gosta e justificativa), 17 (ambiente que menos gosta e justificativa), 18 (qual melhoria realizaria no prédio da escola e justificativa) e 3.1. (já viu alguma reforma nesta escola? Qual?), realizamos uma sistematização das respostas decompondo-as em duas categorias: a) Local; b) Justificativa/Reforma. Em seguida realizamos a contagem da frequência e a partir da soma desta frequência organizamos a informação em gráfico.

Quadro 2- QUADRO DE ANÁLISE FREQUENCIAL DO CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS

Eixo Temático →	PERCEPÇÃO SOBRE OS EFEITOS DA POLÍTICA (OBJ.3)				
ÍNDICE →	MANUTENÇÃO E CONSERVAÇÃO DO PRÉDIO ESCOLAR				
RESPONDENTE	CONTEÚDO	INDICADORES	CATEGORIAS	FREQUENCIA DOS INDICADORES	FREQUÊNCIA CATEGORIAS
01	<i>Colocou câmeras, grades, reformou as janelas</i>	Câmeras, Grades, Janelas	ESCOLA	CÂMERAS (01) GRADES (01) JANELAS (02) PINTURA (03) RAMPAS (01)	ESCOLA (04) SALA DE AULA (02)
02	<i>eletricidade, pintura, rampa</i>	Pintura, Rampa, Elétrica	ESCOLA	ELÉTRICA (01) TELHADO (01)	

	<i>nos lugares altos</i>			BEBEDOURO (01)	
03	<i>foi a reforma dos telhados</i>	Telhado	ESCOLA		
04	<i>Já pintaram, colocaram bebedor, que nem pega, mas tem pra enrolar</i>	Pintura, Bebedouro	ESCOLA		
05	<i>Salas ajeitadas e pintadas</i>	Pintura	SALA DE AULA		
06	<i>Tamparam janelas, só</i>	Janelas	SALA DE AULA		

A partir, então, desta organização, foi possível apresentarmos os dados em gráficos, bem como realizar as nossas análises e apresentar nossas inferências a respeito dos sentidos e significados das respostas dadas pelos estudantes às questões supracitadas.

Por fim, o processo de organização do quadro de análise das entrevistas realizadas com gestores e gestoras das 04 escolas campo de pesquisa, foi semelhante ao organizado para os documentos. (O quadro considerou três eixos temáticos diferentes: 01) Elementos do contexto,⁵ no qual foram considerados conteúdos relativos ao contexto de fala do/a entrevistado/a e do contexto escolar; 02) Parâmetros utilizados ou levados em consideração, condizente ao nosso objetivo específico II e 03) Percepção em relação aos efeitos da política, relativo ao objetivo específico III. Estes eixos temáticos comportavam dois índices, respectivamente: a) a percepção sobre a infraestrutura das escolas; b) a execução da política de infraestrutura escolar, no caso deste último índice, esteve vinculado aos eixos temáticos 02 e 03, supracitados. Não obstante o fato de na organização representarem dimensões diferentes, no todo, naquilo que compreende o fundamental, que é fazer o dado falar por meio da inferência, eles são complementares.

Ao todo, entre categorias prévias e emergentes, a análise das entrevistas considerou 16 categorias, e ao contrário do realizado com os documentos em uma das categorias e dos procedimentos para analisar as questões abertas dos

⁵ Este eixo e suas respectivas categorias surgiram após a primeira leitura das entrevistas e foi se conformando a partir das leituras verticalizadas de cada uma delas. Exemplo de que mesmo partindo de categorias *a priori* não nos limitamos a ela, o que negaria a função exploratória da análise de conteúdo desenvolvida por nós.

questionários, com as entrevistas semiestruturadas em nenhum momento utilizamos a frequência de indicadores, apenas a presença dos índices.

A Tabela-03, representa a descrição anteriormente realizada. Originalmente ele está organizado na horizontal, a apresentação na vertical corresponde à necessidade de uma apresentação melhor organizada no corpo da dissertação. Esta apresentação, acreditamos, em nada prejudica a compreensão do processo, mas vale salientar esse ponto, haja vista que a organização horizontal das informações nos possibilitou uma percepção mais complexa e detalhada do conteúdo e suas conexões internas a cada entrevista e entre elas.

Mesmo sendo um método marcado por uma origem positivista e pautado na quantificação estrita de palavras, distintos usos e aplicações tem sido possíveis e defendidos com base em abordagens qualitativas (AMADO et al., 2014; FRANCO, 2005; MINAYO et. al., 2012), e foi inspirado por isto que elegemos tal método e uma de suas técnicas/instrumentos para o desenvolvimento de nosso trabalho. Além do seu caráter empírico, que permite a descoberta dos melhores caminhos e ferramentas que, muitas vezes, precisam ser criadas pelo pesquisador, a razão de ser da análise de conteúdo, ou seja, a inferência, as interpretações dos dados, também dependem da pesquisa e do aporte teórico do pesquisador – no nosso caso, a análise do ciclo de políticas foi o aporte teórico-analítico norteador deste processo, conforme discutido no capítulo 01 – faz com que cada análise de conteúdo tenha suas próprias características analíticas, sem deixar de ser um processo rigoroso e metódico, na medida da possibilidade de replicação e validação do processo por pares.

Expusemos, aqui, os aportes metodológicos e os procedimentos empreendidos nesta pesquisa exploratória de base qualitativa, cuja centralidade na análise temática do conteúdo de documentos relativos à política de infraestrutura escolar, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores de 04 escolas estaduais da cidade do Recife e da aplicação de questionários com 67 estudantes destas respectivas escolas.

Quadro 3- QUADRO DE ANÁLISE TEMÁTICA DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Eixo Temático 01 →	ELEMENTOS DO CONTEXTO					
ÍNDICE →	PERCEPÇÃO SOBRE A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA					
CATEGORIAS →	1.A GESTÃO	2. A ESCOLA	3. OS ESTUDANTES E O PRÉDIO ESCOLAR	4. A COMUNIDADE E O PRÉDIO ESCOLAR	5. AVALIAÇÃO DA INFRAESTRUTU RA ESCOLAR	6. METAS
SUPORTE ↓	CONTEÚDO & INDICADORES					
ENTREVISTA 01 →	DECOMPOSIÇÃO DO CONTEÚDO A PARTIR DAS CATEGORIAS					
SÍNTESE TRADUÇÃO DA CATEGORIA →						
Eixo Temático 02 →	PARÂMETROS UTILIZADOS OU LEVADOS EM CONSIDERAÇÃO (OBJ. 2)					
ÍNDICE →	EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA					
CATEGORIAS →	8. FINANCIAMENTO	9. MONITORAMENTO	10. MANUTENÇÃO	11. PROJETOS ESPECÍFICOS NESTA ÁREA		
SUPORTE ↓	CONTEÚDO & INDICADORES					
ENTREVISTA 01 →	DECOMPOSIÇÃO DO CONTEÚDO A PARTIR DAS CATEGORIAS					
SÍNTESE TRADUÇÃO DA CATEGORIA →						
Eixo Temático 03 →	PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AOS EFEITOS DA POLÍTICA(OBJ.3)					
ÍNDICE →	EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA					
CATEGORIAS →	12. RESPONSABILIZAÇÃO	13. APRENDIZAGEM	14. TRAB. DOCENTE	15. DESAFIOS	16. ESPAÇOS E AMBIENTES	
SUPORTE ↓	CONTEÚDO & INDICADORES					
ENTREVISTA 01 →	DECOMPOSIÇÃO DO CONTEÚDO A PARTIR DAS CATEGORIAS					
SÍNTESE TRADUÇÃO DA CATEGORIA →						

4. LUGAR, AMBIENTE, ESPAÇO E TERRITÓRIO: ELEMENTOS PARA PENSAR A INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Tendo, no capítulo primeiro, apresentado brevemente o arcabouço que constitui a compreensão de política educacional considerada nesta pesquisa, ou seja, como resultado da ação do Estado, complexa e multifacetada, possível de ser compreendida a partir de diversas arenas e contextos de análise, segundo a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, pondo-a em movimento; discutiremos a partir de dois vieses a infraestrutura escolar.

No primeiro tópico, a partir de uma perspectiva historiográfica, composta por diversos objetos de pesquisa, como a arquitetura escolar, os materiais, os equipamentos e mobiliários, como uma maneira peculiar de ver a história da educação. No segundo tópico, discutiremos de uma perspectiva da arquitetura escolar, que considera padrões de construção, uso, habitabilidades. Desde já, podemos dizer que estas duas formas de discutir a infraestrutura escolar se aproximam em um elemento que nos parece central ao olharmos a escola desde sua infraestrutura, a saber: o fato de que ela é uma forma de pedagogia. O espaço, o ambiente, o território, os equipamentos, tudo testemunha e estimula uma determinada concepção de educação.

4.1. Uma abordagem Historiográfica

Em perspectiva histórica a invenção da infância contribui para a criação de uma instituição voltada ao cuidado da criança e inaugura uma concepção de educação enquanto instrução e lazer (GHIRALDELLI JR, 2008).

É sabido que no Brasil educação e escola têm em suas raízes um histórico de segregação e autoritarismo, do Brasil Colônia, com a educação jesuíta doutrinadora e catequética durante cerca de 200 anos (*Idem*), passando pelo Império, que inaugura elementos que responsabilizavam o Estado pela educação, além da estruturação do ensino formal nos níveis primário, secundário e superior. Ainda assim, tinha um foco maior nos jovens, herança daquela concepção segundo a qual a educação na infância caberia à família; os cursos superiores existentes naquele período também não incluíam formação de professores.

Neste percurso já se foram mais uns sessenta anos de uma educação com

nível de seletividade altíssimo, em uma sociedade escravocrata, até a República Velha, passando pela presidência de Getúlio Vargas, em dois períodos que somados chegam a mais de 15 anos, o fio condutor da política educacional foi a técnico-profissionalização para as classes trabalhadoras e o ensino propedêutico para os ricos, vide o texto que segue ao Art. 129 da constituição de 1937:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação **o primeiro dever de Estado**. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.(Grifo nosso)

Ainda em relação a este período Vieira e Farias (2007), salientam que é neste ambiente em que, por um lado começam ganhar fôlego, por um lado, as correntes católicas e liberais, e por outro, o que seria “um dos mais fecundos momentos da elaboração do pensamento pedagógico brasileiro” (Idem, p. 90).

Dado o final deste período e inaugurado um chamado “período democrático” no qual disputaram a concepção educacional do país os defensores da iniciativa privada, para os quais o Estado deveria seguir seu papel subsidiário, de só assumir a educação sob demandas específicas, de um lado; e os defensores da escola pública, do outro. Estes, mesmo não negando a existência de instituições privadas, defendiam como dever do Estado a assunção, apenas, do financiamento das instituições públicas. Com isto, fica estabelecido o eixo de ambiguidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, que ao declarar a educação como “direito de todos”, deixando à cargo da família escolher o tipo de educação da criança ou jovem, compromete-se em assegurá-lo da seguinte forma de modo meramente subsidiário, ou seja, “quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (Lei nº 4.024/61, Art.3º).

Chegando ao período que compreende a ditadura militar, a partir de 1964, a educação e a escola seguiram a mesma lógica da profissionalização, acrescido de um ideário repressivo, privatista e desarticulador do movimento estudantil e de

profissionais do magistério.

Nossa época ainda é herdeira direta da ditadura militar, por um lado, mas também de uma série de mobilizações e iniciativas populares e de movimentos sociais, por outro, de tal modo que os anos 1990 foram muito mais influenciados por um debate de educação pública, gratuita e de qualidade universal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Uma educação e uma escola elitista e dualista seria o eixo entre todas as épocas vividas por este país e a educação institucional desenvolvida e estabelecida histórica e politicamente, tendo como pano de fundo o processo de industrialização.

Esta breve introdução justifica-se por dois motivos: a) não é possível compreender a educação, a política ou qualquer fenômeno social deslocado da história; para alguns autores como Gomes (2011), a história, enquanto tempo e espaço, deve ser tida como uma variável teórica, inclusive; b) pelo fato de o marco teórico-conceitual que tem como objetivo contribuir para a construção do cenário educacional brasileiro a partir da Arquitetura, Infraestrutura e materiais escolares de modo geral, e que será discutido aqui, ter maior expressividade a partir da dimensão historiográfica e dentro deste, no campo dos estudos sobre Cultura Escolar, perspectiva recente de investigação e concepção da história da educação (SOUZA, 2007).

Tal abordagem compreende os espaços e tempos escolares como pedagogias, se interessa pela materialidade na relação entre todas as dimensões da história da educação, dando ênfase à questão do espaço como constitutivo de uma concepção de educação (FARIA FILHO e VIDAL 2000), (VIÑAO, 2005), (DÓREA, 2013).

O sistema de ensino brasileiro, ou seja, de escolarização, é impulsionado pelo desenvolvimento social, pelas reivindicações populares, transições de regimes políticos, industrialização, movimentos migratórios e, portanto, aumento da densidade demográfica dos centros urbanos. Um movimento de diversas trajetórias. Trajetórias estas que influenciarão as formas de conceber, construir e usar prédios escolares ou espaços destinados ao ensino, seus conteúdos ou programa/currículo, conforme apontam Faria Filho e Vidal:

as mudanças nos programas acompanharam, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e uso do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardaram estreitas relações com o

desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos e com a construção de espaços escolares (2000: 20-21).

De modo geral, a literatura identifica o século XVIII enquanto marco do surgimento de uma demanda por espaços específicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e o mesmo autor propõe uma abordagem para compreender o processo de escolarização ou de desenvolvimento do sistema (não articulado) de ensino brasileiro, a partir do referido marco, compreendendo quatro momentos históricos e três tipos de concepção e edificação escolar, chamando atenção para o conjunto de elementos institucionalizadores presentes na estruturação do sistema público de ensino primário.

Escola de Improviso, herança do período colonial, caracterizada por funcionar em espaços diversos, em sua maioria inapropriados e precários, sendo a professora responsável por arcar com o aluguel do espaço e funcionando a partir do método de ensino individual. Marcada pela proibição do acesso por parte das crianças negras. Denominado na literatura como modelo Oitocentista de escola.

Escolas Monumentos, divididas pelos autores em dois momentos históricos, sendo o principal deles, situado entre o final do século XIX e começo dos XX, com os Grupos Escolares, frutos do ideal republicano, objetivando tornar os espaços escolares identificáveis como da esfera estatal. Aí surge a escola que conhecemos hoje no Brasil pautada na seriação, ensino simultâneo, com divisão das classes por idade ou nível de conhecimento; rigor disciplinador (horários, quadros) do processo ensino-aprendizagem, composta de instrumentos de controle, do tempo e do espaço. Todavia, mais uma característica deste período era a rígida separação dos sexos, o mobiliário fixo e a existência de uma elevação para a professora “e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000: 25)

Na alvorada da República, discursos que a pudessem legitimar eram importantes, onde entra o modelo de institucionalização escolar de inspiração francesa e educação com seu papel de criar coesão social no povo, em geral, e na criança em particular, por meio da defesa do “desenvolvimento da Instrução como determinante para o aprimoramento da civilização” (BENCOSTTA, 2005:96). Nas palavras de Dórea:

[...] se a República era o lugar do homem novo, tornava-se

necessário repensar esse ambiente, organizando-o, higienizando-o, ou seja, ordenando o espaço físico da cidade e, por consequência, o espaço físico da escola (2013:169).

Com a inauguração da primeira *Escola Monumento* do tipo Grupo Escolar, em São Paulo, no ano de 1893, tais estabelecimentos tornam-se um referencial dos centros urbanos, constituindo-se modelos de espaço Escolar e conformando um novo ideal de sociedade. Neste sentido, reunir em um só espaço o que antes eram consideradas diversas “escolas”, justificava-se e sustentava-se a partir de três dimensões, na perspectiva de Bencostta (2005): Econômica, pela diminuição dos custos do Estado; Pedagógica, inserindo-se no campo das novas metodologias e Política, pela disseminação de um ideal de educação popular, com a missão de serem escolas diferentes das “escolas” do Império.

Como salientamos anteriormente, um dos elementos impulsionadores da concepção deste modelo institucional resumia-se na necessidade de um edifício específico, salubre e higiênico, o que demandava investimento financeiro, que por sua vez pautava-se mais pela demanda política e menos pela demanda e necessidade real da população, como nos diz o mesmo autor:

este investimento, que contribuiu, sem sombra de dúvidas, para o enaltecimento da República, tornou-se muito mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação que necessariamente democratizaria a escola (BENCOSTTA, 2005: 104)

Ainda no âmbito do tipo monumental, mas como modelo de escola que abarcava elementos de transição para um novo período, estão as escolas da década de 1920, frutos da reforma empreendida por Fernando de Azevedo.

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, sala de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estética (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizante (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente (FARIA FILHO e VIDAL, 2000:28)

Apesar de uma nova perspectiva de educação estar em jogo nesta proposta, com princípios de melhor racionalização do uso dos espaços, unificando a entrada, apontando para a coeducação dos sexos; de possuírem gabinetes médicos, dentários e laboratórios, e o modo de conceber os espaços como sendo locais de

experimentação; e apesar de romper com a fixidez dos móveis, continuava sendo um projeto custoso e de dimensões ainda monumentais. Este último elemento, segundo o autor, em um contexto no qual havia uma demanda pela popularização da escola, serviu como para-raios de todas as críticas, de tal modo que “os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres”(idem, p.29).

Por fim, as *Escolas Funcionais*. Caracterizadas por serem de uma arquitetura mais simples, tornando-as econômicas. Mantinham as instalações médicas e dentárias do modelo anterior, incluindo espaços para a educação física, atividades de leitura e música podendo vir a ter dois ou três pavimentos a serem utilizados nos dois turnos, diferencial em relação aos Grupos Escolares, que na medida do aumento da demanda novas estratégias de funcionamento foram sendo desenvolvidas, com subdivisão dos turnos em até três períodos. Seguiu com o rompimento da fixidez dos móveis e propunha uma quebra com a fixidez das salas, podendo as diferentes turmas utilizarem as diferentes salas.

esse intrincado projeto associava necessidades diferentes de espaço conforme a localização da escola, os recursos financeiros da Secretaria de Educação, as condições topográficas de cada região e os princípios pedagógicos (ibidem: 30)

No entanto, assim como as propostas anteriores, este modelo impulsionado a partir dos anos 1930, por Anísio Teixeira, e implementado apenas em 1950, na Bahia, não traduzia a necessidade de maior disseminação da educação em todo o território estadual e muito menos no âmbito nacional, mesmo sendo considerado um projeto renovador (THEODORO, s/d), mas que não tinha a perspectiva de questionar o significado do que é escola, em uma crítica que situa o modelo educacional no bojo do projeto político Estatal Republicano.

Tanto os edifícios da escola-classe quanto os da escola-parque eram consoantes com a ideia de um edifício especialmente projetado e construído para ser o local onde alguém ensina algo para um grupo de pessoas. Embora seja possível ampliar as funções, tornando o espaço mais adequado às necessidades dos alunos, a gênese do que é um edifício escolar é a mesma das décadas anteriores, embora a maneira de conceber o ensino seja outra (idem, p.28)

O tipo funcional, então, passa a figurar no cenário brasileiro nas décadas de

50 e 60, impulsionados pela perspectiva da democratização do acesso à escola, significando tirá-las exclusivamente dos grandes centros urbanos, passando às periferias e ao interior, com o objetivo de propiciar uma forma rápida e eficiente de educação (FARIA FILHO e VIDAL, 2000).

Este modelo, ou forma de situar o processo brasileiro de escolarização a partir de tipos de escolas, não deve ser compreendido de forma estanque, mas constitui-se um importante referencial heurístico, haja vista que no interior da República, onde o modelo educacional pressupunha a construção de Grupos Escolares, ainda haviam muitas escolas de improviso funcionando em todo o país; mesmo pautada por um discurso de guião de uma nova sociedade, a escola brasileira surge como projeto de uma elite, e o tipo Monumental foi, em diferentes escalas, construído até os anos 1940 (THEODORO, s/d).

Aliado a este panorama histórico, que contribui na compreensão da história educacional pelo viés da arquitetura escolar, nos pautamos nas contribuições de Souza (2007) a respeito da dimensão material, de um modo mais abrangente, nos termos do que poderíamos chamar de **infraestrutura** – conjugando estruturas físicas, equipamentos e materiais – como testemunhas de uma abordagem pedagógica e modelo de educação, ou como diz a autora “os materiais são vestígios e registros das finalidades culturais da escola” (p.174), neste sentido é que revelam valores educacionais, criam relações de poder e estabelecem um discurso.

Aqui, lançamos mão das contribuições de Viñao(2005), ao caracterizar o reconhecimento da escola como **Espaço**: o projetado, imaginado, o visto; como **Lugar**: o construído pelo uso – noção objetiva, e como **Território**: construído pelas relações internas e externas – noção subjetiva. O autor define o espaço escolar como sendo segmentado, particionado, entre espaços edificados e não edificados, e divididos pelas funções e usos que lhe são destinados. Neste sentido, seu estudo implica e demanda atenção à **Existência** (sentido de relevância) e **Inexistência** (sentido de Irrelevância) de determinados espaços, ao que nós adicionamos a existência e ou inexistência de determinada infraestrutura, mas não apenas de uma perspectiva binária, na qual se baseia o trabalho de Soares Neto et. al. (2013), mas que nos permita complementá-la desde uma perspectiva qualitativa, buscando captar “os critérios que regem a distribuição e usos dos distintos espaços escolares” (VIÑAO, 2005:22).

Segundo esta abordagem, as arquiteturas, os materiais, o mobiliário, a infraestrutura escolar de modo mais abrangente, além de contar a história da educação, favorece uma compreensão em torno de seus papéis pedagógicos e políticos.

4.2. Uma abordagem desde a arquitetura

Existem muitos elementos em comum entre a abordagem historiográfica e a abordagem da arquitetura a respeito do espaço escolar, no tocante à compreensão do papel e da importância da sua infraestrutura enquanto pedagogia. Tais confluências e particularidades são o que pretendemos discutir neste tópico ao dialogarmos com as principais concepções em torno do espaço escolar, desde uma abordagem própria ao campo da Arquitetura, em especial, da Arquitetura Escolar, partindo das contribuições de Mayume W. Souza Lima (1988, 1989) e Doris Kowaltowski (2011).

Os usos dos espaços estão no centro desta discussão aliado à categoria conforto. Um espaço de qualidade deveria significar um lugar de conforto no tipo de iluminação, de ventilação, de propagação ou retenção do som, de temperatura etc. Em resumo, todo espaço (e com o prédio escolar não é diferente) é construído em função de um programa ou de possibilidades de usos pré-estabelecidas.

Descendo ao nível das instituições, como as escolas, a lógica da sociedade montada sobre a desigualdade econômica e social está presente na organização de uso dos espaços e sua distribuição igualmente desigual dos meios educativos no território urbano (LIMA, 1989: 37).

Conforme transparece na citação, existe um viés político e ideológico bem explícito em relação ao significado dos usos e da organização dos espaços na análise da autora. O que é compreensível, tendo em vista se tratar de uma arquiteta-teórica-militante, importante para educação nacional e, em especial, do estado de São Paulo, na década de 1980. A organização da sociedade em classes sociais é determinante, nesta leitura, para a delimitação, organização e uso dos espaços públicos, que a autora situa e reivindica para a escola.

Kowaltowski, por sua vez, com uma linguagem menos categórica aborda o mesmo tema com ênfase para leitura do contexto histórico e sua influência na

concepção do espaço em relação a diferentes abordagens pedagógicas. Diz a autora:

A reflexão sobre essas tendências mostra que o ambiente escolar nas instituições da atualidade depende fundamentalmente do sistema educacional, da pedagogia adotada, dos objetivos propostos, dos recursos aplicados e da dinâmica da sociedade, bem como dos avanços científicos e tecnológicos (2011:38).

As duas autoras convergem ao considerarem a história enquanto ferramenta epistêmica indispensável ao entendimento da arquitetura escolar, o que por sua vez apresenta-se como mais um item em comum na relação com a abordagem da *Cultura Escolar*, discutida anteriormente neste capítulo.

As possibilidades de usos do espaço escolar são, a nosso ver, a preocupação central desta abordagem, em virtude da compreensão segundo a qual os espaços se convertem em ambientes a partir do uso. Ou seja, é na relação entre as pessoas, tendo o espaço como mediador, que o ambiente se dá e se constrói enquanto elemento da subjetividade, da afetividade humana: só assim há ambiente. Não são os materiais e equipamentos, ainda que estes influenciem sobremaneira, responsáveis em converter espaços em ambientes, mas os usos e os modos de ser e estar das pessoas que o vivem. O ambiente só é na medida da relação dos indivíduos entre si em seu interior ou com ele, só podem existir em função da ligação afetiva que estabelecemos nele e com ele (LIMA, 1989).

Daí a avaliação do conforto como elemento central de uma arquitetura escolar rigorosa que, segundo a literatura, não tem sido o caso daquela desenvolvida no Brasil, ao longo da história, devido os condicionantes políticos e históricos do desenvolvimento e organização educacional, brevemente abordados anteriormente.

A respeito do *Projeto*, as autoras o relacionam com o papel que professores, trabalhadores, comunidade e, principalmente, os estudantes devem ter na sua construção.

Segundo Lima (1989), pensar o espaço é também pensar o projeto. Este último é pensado, majoritariamente, enquanto fruto do trabalho exclusivo do arquiteto, ou seja, enquanto sua produção a ser organizada, distribuída e direcionada pelo Estado, e o que ambas as autoras salientam, ampliando a robustez do pensamento sobre os usos do espaço, é a importância de pensar o projeto a partir das **possibilidades ou limites que ele impõe a sua apropriação ou resignificação por parte de seus usuários**. Estes últimos estariam situados

naquilo que Kowaltowski (2011:38) denomina “**Indicadores Subjetivos de qualidade do ambiente escolar**”, o que envolve, também, a proposta pedagógica da rede educacional e da escola em particular, a formação dos professores, o perfil dos estudantes etc., abordado e organizado por ela em dois aspectos: organizacionais e humanos. Neste sentido, os estudantes, os profissionais e a comunidade, nesta ordem prioritariamente, precisam ser o ponto de partida e chegada de um Projeto.

Dentre os fatores que devem ser tidos em consideração, segundo a mesma autora, estão a função do ambiente, tipos de necessidades a serem atendidas, expectativas e preferências, diferenças culturais e de hábitos, níveis de privacidade exigidos, dimensão/densidade e tempo de utilização, normas as quais estão sujeitos os usuários, tipo de interação desejada, entorno e acessibilidade, salubridade do ambiente, satisfação e qualidade de vida esperada.

Há outro consenso nas duas concepções, que se expressa na crítica à falta de estímulos nas escolas da relação dos sujeitos com os ambientes e espaços físicos, sugerindo que para a humanização do espaço é indispensável permitir maior manipulação por parte de seus usuários para que eles possam intervir na caracterização dos mesmos. Diminuindo os impactos da “tirania do desenho sobre o usuário” (LIMA, 1989: 09). Em resumo, que o desenho se submeta às necessidades do usuário e não o inverso; que as pessoas tenham controle sobre os espaços e não que eles sejam concebidos para controlar as pessoas. E aqui, há uma forte e explícita influência do pensamento de Michel Foucault, sobre poder e disciplinarização.

Deste ponto de vista, enseja-se uma percepção do construto físico-arquitetônico enquanto instrumento de violência, inclusive. Porém, alertamos para o fato de que fazer qualquer caracterização da estrutura física e do ambiente escolar passa por compreender a significação feita pelos sujeitos que os vivem.

Ou seja, uma escola pode ser ressignificada como prisão, na visão de seus agentes, seja pela estrutura atitudinal severa ou pelas formas de relações de poder que ali se desenvolvem, ou ainda pelo mau planejamento arquitetônico do prédio. Foucault diz que a prisão, enquanto forma destinada à docilização de corpos, *preexiste* ao uso sistêmico feito pelo aparato legislativo penal:

Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram,

por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza. (2007:195)

E muitos dos elementos que, segundo o texto de Foucault, podem caracterizar a “forma-prisão” estão presentes nas escolas e, ainda segundo o autor, qualitativamente prisões e escolas em nada são diferentes.

Beltrão (2000) e Remam e Remam (2008), por exemplo, nos permitem compreender como a isso se somam outros elementos de caráter pedagógico como as significações simbólicas de controle da mente e dos corpos, visto que as normas institucionais juntamente com os discursos pedagógicos vão fazendo a normatização e modelagem da subjetividade das pessoas.

O ambiente físico pode ser o que os indivíduos fazem dele, ou seja, ser o que são (ou como se sentem) quem neles habita, sendo que na maioria dos espaços escolares não se constrói uma postura de autonomia coletiva de modificação e intervenção nos ambientes, por motivos políticos, ideológicos e econômicos, reforçando a separação entre quem institui e quem executa; entre quem pensa a política, quem gera e quem lhe dá vida no cotidiano, reforçando a separação entre quem elabora, planeja e constrói os prédios escolares e quem os habita.

No contexto pós-segunda guerra mundial, no qual se estabelecerá a obrigatoriedade da educação em diversos países, segundo Kowaltowski, três elementos demandam, emergem e merecem destaque: a) A ampliação do número de mulheres educadoras impulsiona uma nova perspectiva para educação que ultrapassa a adequação e a preparação ao mundo do trabalho, a educação humaniza-se; b) há maior influência de perspectivas pedagógicas sobre a arquitetura escolar, por isso; c) surge a compreensão do espaço escolar enquanto uma pedagogia. A este respeito, diz:

Na Alemanha, com o final da Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de reconstrução, inclusive das edificações escolares. Por seu papel pedagógico, o prédio escolar recebeu mais atenção, quando o espaço passou a ser visto como um terceiro professor (o 1º é o profissional; o 2º é o material didático, e o 3º é o ambiente escolar. Almeja-se ampliar a experiência dos alunos por meio de projetos diferenciados e com aparências que intriguem, questionem e envolvam a população (2011:71)

Esta linha de pensamento e análise corrobora a concepção segundo a qual há diferença entre ambiente escolar e ambiente educativo. O primeiro, caracteriza-se, para nós, como sendo próprio da escola, independente da orientação e do fazer pedagógico que a rege, na medida em que o ambiente educativo ultrapassa os limites de uma escola enquanto prédio, mas principalmente enquanto instituição. Seria aquele ambiente que, além de aconchegante ou atrativo para o trabalho educativo, é regido por princípios democráticos, sem separação entre o executar e o instituir, ambiente que estimula a construção de liberdades. A concepção de ambiente escolar e ambiente educativo passa, ainda, pela compreensão de que escolarização é diferente de educação e nestas reflexões nos ajudaram as contribuições de Illich (1985) e Brandão (2007).

O Espaço como educador é aquele no qual os “pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brincar” (LIMA, 1989: 77), um espaço de múltiplos e mutáveis ambientes; de cores e luzes também diversas e instigantes, de formas e texturas que causam e estimulam a curiosidade de entendê-lo e neste sentido, de aprender sobre.

Neste capítulo apresentamos as bases conceituais que nos possibilitaram lançar mão de conceitos a partir dos quais nossa compreensão do lugar e da importância da infraestrutura escolar como dimensão da análise histórica, arquitetônica e pedagógica se faz presente, enquanto um conjunto de elementos capazes de testemunhar traços históricos dos períodos nos quais as experiências de escolarização se efetivam; de testemunhar abordagens pedagógicas correlatas às definições do projeto arquitetônico de escola, da organização de seus espaços e a partir da definição dos equipamentos e materiais a serem utilizados pela comunidade escolar.

5. VETORES DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Nos capítulos anteriores, discutimos a concepção de política educacional enquanto construto histórico, político e científico, neste último caso nem sempre explícita, como algo facilmente localizável no âmbito da ação do Estado, o que demanda a sua construção enquanto objeto de pesquisa (MULLER e SUREL, 2002); e o espaço escolar na perspectiva de sua infraestrutura, ou seja, considerando seus ambientes, seus equipamentos, mobiliários e sua arquitetura.

Com base nestas discussões é que denominamos enquanto Política de Infraestrutura Escolar as ações do estado que englobam a dimensão da aquisição, reforma, adequação e construção de prédios escolares, seus equipamentos e mobiliários.

Assim, neste capítulo apresentamos o levantamento de alguns dos vetores por meio dos quais têm sido disseminadas as ações do Estado em matéria de infraestrutura escolar no âmbito federal e que constituem o corpus da política de infraestrutura escolar brasileira, a partir do qual esperamos poder apontá-los como elementos do contexto nacional em relação às discussões no cenário pernambucano a serem destacadas nos capítulos 06 e 07.

5.1. CEBRACE e CEDATE

Nas décadas de 1970 e 1980, dois órgãos autônomos vinculados ao Ministério da Educação – MEC, foram os vetores da política de infraestrutura escolar, eram eles o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares – CEBRACE e o Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação – CEDATE.

O primeiro, criado em 1973, no bojo do regime militar, sob a presidência de Emílio Médici, tinha enquanto principais finalidades, como expresso no Decreto 72.532/73, o *planejamento, a padronização e a divulgação das experiências* no tocante às instalações físicas e equipamentos, incluindo aqui o mobiliário, para o ensino de 1º e 2º graus.

Tal órgão, vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura – MEC – e gerido a partir de um conselho consultivo composto por representantes do Conselho Federal de Educação – CEF, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – e de outros órgãos e ministérios, estava autorizado a prestar “assistência técnica”, sob demanda, aos municípios, estados e instituições privadas,

a partir das seguintes atividades:

- a) coleta e documentação das informações necessárias ao planejamento das salas, instalações, equipamentos e mobiliário escolares[...];
- b) intercâmbio e divulgação [...] de informações científicas e tecnológicas no campo da pesquisa e do planejamento de construções[...];
- e) elaboração, controle e avaliação dos projetos e programas de construção e equipamentos que lhe forem solicitados pelas entidades[...]. (Art. 2º)

Inicialmente, do ponto de vista administrativo, o CEBRACE ficaria vinculado ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, criado um ano antes pelo Decreto 70.097/72, e financeiramente ficaria vinculado aos “recursos oriundos do II Acordo MEC-USAID” (Art.6º, Parágrafo Único, 72.532/73). Além disto, para sua manutenção, o mesmo artigo estabelecia a criação de um “Fundo de Construções e Equipamentos Escolares”, prevendo mais de oito diferentes formas de dotação orçamentária, em sua maioria repasses, doações e contribuições voluntárias. Sem organicidade bem delimitada, o que já aponta um foco de fragilidade da política daquela época.

Em 1982, por meio do Decreto 87.062, dispendo sobre a organização administrativa do MEC, impulsionado pelo Programa Nacional de Desburocratização, fica extinto o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares – CEBRACE, como dito anteriormente vinculado ao ensino de 1º e 2º graus, bem como o Programa de Expansão e Melhoramento das Instalações do Ensino Superior que a partir de 1978 passa a se chamar Coordenadoria de Desenvolvimento das Instalações de Ensino Superior, mas mantendo a mesma sigla – PREMESU. No bojo do mesmo decreto que extingue os órgãos responsáveis pelo planejamento, padronização e divulgação das experiências em termos de instalações físicas e equipamentos para o ensino superior e de 1º e 2º graus, surge, em substituição, o CEDATE, com a finalidade expressa de

fornecer o apoio ao planejamento de sistemas de infraestrutura física, construções e equipamentos para a educação, cultura e desportos; estabelecer a padronização e normalização de especificações técnicas para edificações, instalações e equipamentos, bem como sua utilização e manutenção; promover intercâmbio, a nível nacional e internacional, das experiências, conhecimentos e inovações sob os aspectos pedagógicos, construtivos e operacionais (Art. 26).

Não dando ênfase a nenhuma das etapas específicas da educação, passa, deste modo, a incorporar as atribuições e funções dos órgãos e programas anteriores, a partir de 1981, quando de sua criação pela “Portaria Ministerial nº566, de 08 de outubro” (BRASIL,1982). Em 1989 o CEDATE será extinto, passando suas atribuições a outros órgãos do mesmo ministério.

Ambos os órgãos produziram uma série de documentos orientadores e parâmetros de caráter técnicos, descritivos, com o objetivo de *Fornecer Informações ou Soluções, Propor Alternativas e Contribuir no Processo* de construção de espaços escolares. A partir da leitura de alguns destes materiais, é possível identificar princípios e preocupações que norteavam a agenda da época em termos de educação.

Quase a totalidade dos textos acessados por nós destinava-se a órgãos da educação e setores da administração pública, mas principalmente à arquitetos e engenheiros, o que pode ser explicado pelo fato de a expansão da educação ser a grande demanda do período, de modo que a preocupação expressa nos documentos é com a funcionalidade, racionalização e viabilidade dos projetos, suas especificações, sendo palavras-chave, *viabilidade, custos, investimento, manutenção*, em especial nos documentos publicados pelo CEBRACE. Neste bojo, a concepção de educação presente nos documentos do referido período é explicitamente a das normatizações legais do período, ou seja, na educação infantil, sondar as aptidões, os interesses das crianças, como forma de iniciação ao trabalho (CEBRACE, 1978b) e no ensino de segundo grau, atividades que visem à formação especial e específica para o trabalho (CEBRACE, 1976).

A maioria dos textos tinham, ainda, um caráter *Normativo*, ou seja, estabeleciam procedimentos, definiam parâmetros para a efetivação de uma política de construção de prédios escolares. E de que política falam estes textos? Para entendermos esta política, precisamos explicitar e procurar entender qual o papel atribuído ao Estado; neste caso é o papel de *Formulador*, na esfera federal do poder e *Formulador-Executor*, nas demais esferas, pois mesmo considerado o caráter predominantemente normativo dos documentos, as principais diretrizes da política neles expressa são:

a) *Adaptabilidade*, ou seja, um respeito às particularidades/especificidades/diversidades locais e regionais, respeito que pode

ter um caráter federalista, ou deixar transparecer uma certa transferência de responsabilidade, que se expressa pela possibilidade de autonomia na execução. Ao que indica nosso estudo, a maior demanda do período era a criação de normatização, padronização dos processos e procedimentos.

b) Aproveitamento Racional dos Recursos, seja na elaboração de novos projetos e construção de novas escolas, seja na requalificação dos ambientes e espaços. Esta é a segunda diretriz presente em todos os textos. Se por um lado havia demanda por mais escolas, a falta de recursos para viabilizar a expansão necessária para atender tal demanda aparece como elemento impulsionador desta diretriz. Então as sugestões e normatizações estão baseadas, principalmente, em soluções construtivas e adaptativas dos ambientes, em matéria-prima que fosse capaz de ser produzida pela indústria da época, a exemplo da proposta de painéis modulados em ferro ou madeira, para construção em taipa ou alvenaria, ou ainda na definição do mobiliário escolar. Neste sentido, a estratégia estava em oferecer alternativas a partir de tecnologias com baixos custos de produção (CEBRACE 1976d; 1980), (CEDATE, 1985).

c) Participação de Diversos Órgãos na elaboração dos projetos e soluções é bastante evocada nos textos, em diálogo com a perspectiva da racionalização dos recursos, pois a construção de um projeto é algo quantificável em seus aspectos físicos, implica custos, manutenção administrativa; neste sentido precisa ser viável (CEBRACE, 1976a; 1978b; 1978c; 1980). Neste contexto, a importância de orientar para uma construção da política a partir de equipes multidisciplinares. Sabemos que o contexto de regime ditatorial, em um país latino-americano, com processo de industrialização em vias de desenvolvimento, influencia as políticas, de tal modo que a participação estimulada, principalmente nos documentos do CEBRACE considerados nesta pesquisa, diz respeito às instâncias e órgãos no seio do próprio Estado. Nos documentos do CEDATE (1985, 1986 e 1988), começam a aparecer um indicativo de participação mais popular, em especial do professor, como no seguinte trecho:

É importante ressaltar que o CEDATE entende como de fundamental importância a participação do professor(a) na definição das diretrizes que vão gerar os espaços escolares, e esta publicação se faz necessária, apenas, porque se constata que lamentavelmente, tal participação não ocorre com frequência. (1988:05).

Além do enfoque em outro tipo de participação, já no período de transição para a redemocratização do país, a linguagem dos documentos muda, emerge um texto mais posicionado, ideologicamente, inclusive. A partir daí, seguimos, como sugere Ball (In Mainardes e Marcondes, 2009) buscando entender o movimento da política de infraestrutura escolar no Brasil, até aqui, como indicado por Faria Filho e Vidal (2000) e Souza (2005), uma política de parques recursos, pautada sob a funcionalidade e impulsionada pela crescente demanda por escolarização.

Com a extinção do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação – CEDATE, pela lei 7.731 de fevereiro de 1989, suas atribuições passam a compor a competências de outros órgãos do MEC. No tocante ao ensino fundamental, tais atribuições vão competir, respectivamente, de 1990 até 1996 à Secretaria Nacional de Educação Básica; entre 1996 e 2003 coube à Secretaria de Educação Fundamental e a um conjunto de departamentos; em 2003 vira Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, para a partir de 2004 ser substituída em suas atribuições pela Secretaria de Educação Básica.

O quadro abaixo apresenta alguns dos elementos que demonstram uma dimensão do percurso da política de infraestrutura escolar, ou pelo menos das atribuições e objetivos que envolvem esta política, ampliando seu corpo no interior do Ministério da Educação, com maior capilaridade através de diversos departamentos, independente dos órgãos responsáveis. Por outro lado, temos elementos que explicitam como a dimensão estrita da infraestrutura escolar foi se diluindo e ganhando novos contornos ou percursos.

A construção de prédios escolares como demanda primeira vai cedendo espaço a discussão e a demanda por qualidade nos diversos níveis e espaços escolares, impulsionados e expressos pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, conclamando a garantia de padrões de qualidade enquanto dever do Estado e um princípio do ensino, o que tangencia a temática central de nosso trabalho.

Quadro 4 - ÓRGÃOS E ATRIBUIÇÕES VINCULADAS À INFRAESTRUTURA ESCOLAR - 1990 A 2004

Decretos	Ano	Órgão	Atribuições vinculadas à infraestrutura escolar
Nº 99.678	1990	Secretaria Nacional de Educação Básica e seus departamentos	Propor Diretrizes para educação Básica; cooperação técnica aos sistemas de ensino; produção e divulgação de material técnico e pedagógico; produção e difusão metodológica; art. 11 – VI- promover, em articulação com as demais unidades da Secretaria de Educação Básica e com os Sistemas de Ensino, a formulação de princípios, metodologia, critérios para organização de redes, construção e manutenção de prédios, instalações, equipamentos e mobiliário escolar.
Nº 1.917	1996	Secretaria de Educação Fundamental	Planejar, orientar, coordenar formulação de políticas para o ensino fundamental; apoiar na formulação de normas e padrões das instituições de ensino; apoiar o desenvolvimento dos sistemas de ensino; cooperação técnica e financeira.
Nº 2.147 nº 2.890	1997 1998		Planejar, orientar, coordenar formulação de políticas para o ensino fundamental; apoiar na formulação de normas e padrões das instituições de ensino.
Nº 4.791	2003	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental	planejar, orientar, coordenar formulação de políticas para educação infantil e o ensino fundamental; Art.10- IV – orientar os sistemas de ensino estaduais e municipais na formulação de normas e no estabelecimento de padrões a serem adotados nos espaços educacionais.
Nº 5.159	2004	Secretaria de Educação Básica	planejar, orientar, coordenar formulação de políticas para educação infantil e o ensino fundamental e médio; cooperação técnica e financeira; Art. 11 – IV orientar os sistemas de ensino na formulação de normas e no estabelecimento de padrões de qualidade a serem adotados nos espaços educacionais.

Elaboração do autor.

5.2. PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (1998), inicialmente denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) (ADRIÃO e PERONI, 2007) nasce no bojo da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL,1995), empreendida na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Reforma esta voltada para o fortalecimento do paradigma Gerencial do Estado, que, em outras palavras, significa a aplicação da forma de administração empresarial à esfera pública, como tratado por nós anteriormente.

O PDDE, que talvez seja o primeiro vetor nacional da política de infraestrutura escolar considerando os anos 1990, está direcionado para a melhoria da “infraestrutura física e pedagógica das escolas”, conforme objetivos expressos na página web deste Programa. Abrange toda a educação básica e se executa por meio da transferência de recursos financeiros tendo como base a quantidade de alunos por escola, segundo informações do censo escolar. Dentre suas aspirações está contribuir para a dita autonomia da gestão da escola ou “da autogestão escolar”.

Cada escola recebe um valor fixo, que varia de um mil a dois mil reais, acrescidos de uma renda per capita por aluno que varia entre vinte e oitenta reais. Estes recursos suplementam o atendimento a demandas consideradas prioridade por cada estabelecimento de ensino e podem ser utilizados na aquisição de material ou para manutenção e reparos. Recursos que, apesar de não serem volumosos, tem se demonstrado significativos “aportes ao orçamento escolar” (ADRIÃO e PERONI, 2007:265).

Atualmente, está somado a um conjunto de outras ações e programas, que complementam o aporte e suporte ao desenvolvimento da gestão e da infraestrutura escolar, de um modo geral. Sendo o nosso objetivo neste capítulo apontar vetores por meio dos quais tem se expressado a política de infraestrutura escolar no Brasil, e não analisá-los e desvendá-los, atividade que caberia a um trabalho de maior fôlego, e dada a vasta produção a respeito do funcionamento deste Programa, passamos ao próximo vetor.

5.3. FUNDESCOLA

Considerando o cenário discutido anteriormente, o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA será por nós destacado por ter sido um importante vetor de efetivação da política de infraestrutura escolar do período supracitado,

transpassando seus diferentes governos. Por meio dele o papel normativo e supletivo da União frente aos demais entes e instâncias educacionais foi se consolidando, entre 1997 e 2007, em termos de expansão e manutenção da rede pública escolar, com base em um conjunto de definições, padrões e normas técnicas e pedagógicas.

Consistia em um Programa com financiamento do FNDE/MEC e Banco Mundial/BIRD, que se operacionalizou por meio de um conjunto de projetos realizados em diferentes etapas, tendo como foco as regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste do Brasil (FUNDESCOLA, 2000). Sua principal diretriz diz respeito às “efetividades das políticas educacionais” e gestão de uma educação de qualidade, tendo como missão “melhorar o desempenho dos alunos no ensino fundamental das regiões [...], aumentando a eficácia e a equidade das escolas e dos sistemas educacionais” (FUNDESCOLA, 2006:07), por meio da oferta de serviços, “produtos educacionais” e assistência técnico-financeira. Além das escolas, o Programa previa projetos voltados à melhoria e desenvolvimento do potencial de gestão das secretarias de Educação, de tal modo que “estados, municípios e escolas devem adotar a metodologia de planejamento estratégico, consubstanciada no modelo do PDE,⁶ que leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar” (Oliveira et. al, 2005:129). Assim como no PDDE, estão presentes as características da forma mercadológica e performática, que vem sendo consolidada na educação brasileira.

O FUNDESCOLA foi realizado em três etapas: FUNDESCOLA I, II e III, respectivamente 1998-2001, 1999-2005 e 2002-2007 (FUNDESCOLA, 2006), respeitando um conjunto de critérios como definição de áreas prioritárias, a partir de projetos específicos por área, como por exemplo: Projeto de Adequação de Prédios Escolares – PAPE; Equipamento/Mobiliário para Escolas; Equipamento/Mobiliário para Escola Construída; Construção de Escola; Projeto de Melhoria da Escola – PME, Levantamento da Situação Escola – LSE; estes tendo relação direta com o objeto de nosso estudo, mas outros como o projeto de Desenvolvimento Institucional, voltado aos “vários níveis de gestão educacional” (FUNDESCOLA, 2000:18), também compunham o rol dos Projetos do Programa.

Assim como feito pelos órgãos dos anos 1970 e 1980, o Programa financiou

⁶Plano de Desenvolvimento da Escola.

uma série de publicações de caráter técnico, que orientam desde a escolha e seleção dos terrenos passando pelas questões elétricas e hidráulicas até condições de habitabilidade.

O grande diferencial do programa em relação às iniciativas precedentes, reside no fato de se inserir, explicitamente, no rol da política educacional, por um lado, e pelo seu caráter de efetividade, não apenas formulando padrões, mas financiando as iniciativas de municípios e estados aderentes às propostas.

Segundo balanço das ações do Fundescola para o período 1998-2003, da Coordenação de Gestão Educacional, da Secretaria de Educação Básica do MEC, no Projeto de Adequação de Prédios Escolares (PAPE), que tem por finalidade a promoção de intervenções nas salas de aulas com vistas à sua adequação aos Padrões Mínimos especificados para este tipo de ambiente (FUNDESCOLA, 2000), como primeira prioridade, e posterior adequação dos demais espaços, em Pernambuco aderiram ao programa no referido período cerca de 217 escolas, das esferas municipal e estadual (FUNDESCOLA, 2003), num total de 1.652 salas de aulas adequadas. No Projeto de Construção de Escolas, segundo o mesmo relatório, entre 1998 e 2003 foram construídas 04 escolas em Pernambuco com este financiamento, todas na Região Metropolitana do Recife, sendo duas em assentamentos. Estes dados exemplificam, a nosso ver, esta dimensão de efetividade presente no Programa, umas das suas principais características.

Conforme explícito anteriormente, o FUNDESCOLA estava direcionado a prestar assistência técnica e financeira com o objetivo de impactar na eficácia e na equidade das escolas e dos sistemas educacionais, ou seja, melhorar qualidade, resultados e gestão da educação, envolvendo infraestrutura escolar e modelo de gestão para resultados.

Visando suprir a gestão dos sistemas de ensino e da escola em especial, desenvolveu-se uma metodologia de gestão denominada Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE –, que, como tal, estava vinculada aos mesmos objetivos e critérios de atendimento do Programa FUNDESCOLA, direcionando-se às regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste e nestas, por sua vez, eram definidas as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAPs, com base nos baixos Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, dos estados e municípios.

Um dos produtos deste processo são as concepções, definições e elaborações de Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE, que se

encontram sistematizados no trabalho coordenado por Karla Motta Kiffer de Moraes (BRASIL, 2002). Vale lembrar que o FUNDESCOLA tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação pelo viés da gestão e das condições de aprendizagem, sob a premissa segundo a qual “o desempenho dos alunos é grandemente determinado pela qualidade da escola que frequentam” (Brasil, 2002:22). Com base nesta premissa, na legislação nacional em vigor e por um conjunto de estudos realizados no âmbito do FUNDESCOLA foram definidos os pressupostos e conceitos balizadores dos PMFE, conforme apresentados no quadro 05.

Quadro 5 - PRESSUPOSTOS E CONCEITOS NORTEADORES DO PMFE

Pressupostos		
Todo aluno deve ter direito aos mesmos serviços com os mesmos padrões de qualidade		
O tratamento do ambiente físico da escola deve privilegiar os fins e não os meios.		
Qualidade se traduz como melhoria contínua do ambiente físico.		
Flexibilização do uso dos espaços e equipamentos, como meio para alcançar a universalização.		
Usar recursos da comunidade, desde que respeitadas as exigências de ensino-aprendizagem		
Conceitos Adotados	Definições	Exemplo de operacionalização dos conceitos
Serviços →	São os produtos que a escola oferece.	Docência (ensino) ↓
	Com foco direto no aluno (Docência, alimentação, transporte, higiene, etc.)	
	Com foco indireto no aluno (voltadas ao apoio da docência, manutenção do espaço, de cunho administrativas etc.)	
Funções →	São as etapas pelas quais se concretiza a oferta dos serviços.	Planejamento de Aula ↓
Atividades →	As ações que dão sentido a cada uma das funções	Seleção de recursos didáticos ↓
Ambientes →	O espaço físico criado e organizado para abrigar as atividades dos indivíduos	Que permita acesso à informação (biblioteca, laboratório de informática, etc.) ↓
Atividades afins →	Diz respeito à relação entre o trabalho a ser realizado e a relação com um ambiente adequado.	Pesquisas, estudos individualizados, elaboração de planos de aulas (tudo isso pode ser feito nos ambientes citados acima, e não apenas por Docentes)

Fonte: Brasil (2002)

A lógica, em resumo, é a de que os serviços, os fins, são o ponto de partida para determinar quais os padrões mínimos necessários capazes de garantir a sua oferta por todas as escolas e de serem acessados por todos os estudantes, ou seja, foca preferencialmente “nos *serviços* e não nos *ambientes* escolares” (Brasil, 2002: 30). Os 10 serviços essenciais e que, por sua vez, caracterizam uma escola, segundo a lógica desta formulação, aparecem no quadro 06.

Quadro 6 - SERVIÇOS E FUNÇÕES MÍNIMAS A SEREM PRESTADOS POR ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL SEGUNDO PMFE

Categorias	Serviços	Funções
Serviços com foco direto no aluno	Docência	Planejamento de aulas
		Desenvolvimento de aulas
	Promoção do Acesso à Informação	Catálogo e guarda de materiais
		Disponibilização de meios e condições para veiculação de informações
		Realização de campanhas educativas
	Apoio Educacional	Assistência diária
		Acompanhamento e orientação
	Alimentação	Armazenamento e controle de gêneros alimentícios
		Preparo ou recebimento da merenda escolar
		Distribuição da merenda escolar
		Higienização de equipamentos e utensílios
	Saúde e higiene	Assistência à saúde
		Higiene corporal
		Atendimento às necessidades fisiológicas
	Promoção da convivência	Realização de eventos
Lazer e recreação		
Apoio ao grêmio estudantil		
Serviços com foco indireto no aluno	Suporte Pedagógico à docência	Coordenação Pedagógica
		Disponibilização de materiais e equipamentos didáticos
	Administração	Planejamento e coordenação geral
		Administração da vida escolar dos alunos
		Administração e desenvolvimento de recursos humanos
		Administração de recursos financeiros
		Apoio administrativo
		Manutenção de arquivos
		Fornecimento de informações

	Manutenção, conservação e segurança	Limpeza
		Manutenção de mobiliário
		Manutenção predial e da área descoberta
		Vigilância
	Integração com a comunidade	Manutenção de colegiados e instituições escolares
		Realização de eventos
		Cessão de ambientes
		Divulgação de informações

Fonte: BRASIL, 2002:32

Conforme vimos acima, os *serviços* são o ponto de irradiação, ou seja a sua definição resulta na identificação das correlatas *funções*, que por sua vez são traduzidas e detalhadas em *atividades*. Desta maneira chega-se, por fim, à caracterização dos *ambientes* necessários ao atendimento e estabelecimento de Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE) que, na prática, desconsidera a dimensão pedagógica..

A partir deste processo, seus formuladores chegaram à categorização de “*seis tipos básicos de ambientes escolares*” (idem, p.38), e o pressuposto que impulsiona esta lógica em especial é o pressuposto da flexibilização dos espaços, atrelado ao pressuposto de que os fins devem ser mais importantes que os meios, e esta lógica é expressa pelas seguintes constatações às quais chegaram os consultores responsáveis por esta elaboração:

(...) constata-se que existem atividades que:

- a) embora façam parte de funções diferentes podem, por suas características, compartilhar o mesmo ambiente;
- b) podem valer-se de um mobiliário adequado, como substitutivo de um ambiente;
- c) podem ou devem ocorrer em vários ambientes, sem exigir deles nenhuma característica especial;
- d) têm como objeto os próprios ambientes, sem relacionar-se a um deles em particular (BRASIL, 2002:38)

O problema, ao nosso ver, reside no fato de que este conjunto de definições ignora a dimensão pedagógica, de um programa pedagógico que deve ser o guia para definição da escola que queremos, mas a metodologia que define os PMFE resulta de um programa carregado pela lógica gerencialista, e transpõe aspectos do mercado como modelos para definição de padrões de atendimento escolar. Em resumo, segundo esta perspectiva, os fins determinam os meios, e os meios são

apenas acessórios. Na ausência dos meios ideais, adaptamos os reais, como a sugestão presente na letra *b*). O que temos, ao nosso ver, é um nivelamento por baixo, o foco no aprendizado, de maneira estrita; uma forma limitada e pobre de ver a educação, a infraestrutura escolar e, conseqüentemente, de discutir qualidade. E se argumenta em favor disto, da seguinte forma:

A ideia de uso *flexível* do ambiente se contrapõe à ideia de *uso especializado*. Por exemplo, o ambiente específico para alimentação dos alunos seria um refeitório. É possível, no entanto, que a merenda seja consumida, em condições perfeitamente adequadas, em um recreio coberto, desde que esse uso do ambiente tenha sido pensado e os ajustes pertinentes, no espaço e no mobiliário, tenham sido realizados. (Ibdem)

Como dito, ao que se chega, em primeira instância, é à definição das características de ambientes básico, que seriam necessários para o provimento dos 10 serviços essenciais listados anteriormente. São eles:

- A Ambiente para atividades coletivas com, no máximo, uma turma de alunos, com professores e funcionários ou pais.
- B Ambiente para atividades coletivas, com várias turmas de alunos, com ou sem participação da comunidade local.
- C Ambiente para promoção do acesso à informação
- D Ambiente para atividades administrativas
- E Ambiente para atividades de preparo de alimentos/ambiente para atividades de limpeza
- F Ambiente para atividades de higiene (idem, p.39)

Assim, a sugestão está dada: agora é relacionar serviços aos ambientes, a partir da perspectiva de multifuncionalidade dos ambientes, onde entra o conceito de *atividades afins*, capazes de serem realizadas em um mesmo ambiente, desde que ele seja adaptado ou reorganizado. A proposta, por exemplo, não fala em sala de aula, mas de “ambiente para atividades coletivas com, no máximo, uma turma”; não fala de biblioteca ou laboratório de informática, mas de ambientes de acesso à informação. Defende-se isto destacando que “o trabalho com os *tipos básicos de ambientes escolares* orienta o gestor para o 'novo olhar' sobre o ambiente físico escolar, para uma visão inovadora e criativa de sua utilização, e *não se confunde com uso inadequado das instalações (ou disfunção)*” (BRASIL, 2002:39). Como dito, o nivelamento por baixo.

Parece-nos evidente que tanto no Programa Dinheiro Direto na Escola –

PDDE quanto no Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, a descentralização e responsabilização da escola dão a tônica de seus propósitos bem como da política educacional brasileira de um modo geral, incluindo a dimensão da infraestrutura escolar.

Com o fim do FUNDESCOLA estabelecido para o ano de 2007, alguns programas e estratégias foram mantidos, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Escola,⁷ que, mesmo sofrendo algumas alterações e ampliando sua abrangência, manterá seus objetivos e diretrizes principais; outros são criados, sob novos parâmetros, ainda que mantendo a lógica. Tais parâmetros são: o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, decreto nº 6.094, de abril daquele ano e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, vetor a ser discutido no tópico precedente.

5.4. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Em 2007, o governo do então presidente Lula (PT), por meio de um decreto apresentou um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se caracterizava por apresentar um conjunto de diretrizes para a educação, reforçando o perfil da política educacional em desenvolvimento no Brasil durante o governo FHC, e dando-lhes novos contornos no âmbito da gestão educacional, formação de professores, recursos pedagógicos e infraestrutura física das escolas. Um exemplo do novo contorno, ou da ampliação de um contorno da política educacional já desenvolvida e iniciada nos governos precedentes, se expressa na ferramenta de gestão por meio da qual se efetiva a adesão de estados e municípios ao referido Plano de Metas, denominada Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado pelos entes em parceria com o governo federal. Outro exemplo é a exigência de adesão por parte dos entes federados à realização da Prova Brasil, enquanto mecanismo de regulação e avaliação standardizada.

Ao analisar o referido período histórico e alguns dos principais programas e ações em desenvolvimento no campo da política educacional naquela época, Dourado (2007), constrói uma boa caracterização e nos ajuda a entender o que denomina de ambiguidade na política educacional que marca, desde os anos 1990,

⁷A partir de 2007, o critério de priorização muda e passa a ser o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e não mais os critérios das ZAP's estabelecidas no FUNDESCOLA, e sua sigla passa a ser PDE-ESCOLA, por exemplo. Fonte: <http://www.pdeescola.mec.gov.br>, acesso em 07/06/16, às 19h25.

a realidade brasileira:

Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO, 2007: 928).

Um conjunto de programas e ações muitas vezes desconexas e centralizadas na esfera federal ou, segundo o autor, sem organicidade. No bojo deste cenário, impulsionado pelo Plano de Metas, nasce o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, previsto para durar 15 anos (2007-2022), que seria, na nossa compreensão, o esforço de construir um corpo no qual pudessem ser inseridos tais programas e ações; um discurso capaz de sustentá-lo, materializado no documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas” (BRASIL, 2007).

Nele, o PDE é apresentado enquanto um “plano executivo” para combater a desigualdade estrutural existente no campo da educação; haja vista que o Plano Nacional de Educação (2001-2011) “apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas” (BRASIL, 2007: 07), e o PDE supriria esta lacuna, por meio de uma “perspectiva sistêmica”, mediante processos e instrumentos de avaliação das políticas que objetivam melhorar a educação básica, em particular.

Nas suas bases estão a responsabilização, já mencionada anteriormente neste trabalho como resultado de uma perspectiva de Estado gerencial, e a mobilização social, que difere da participação social enquanto construção coletiva e democrática. Apesar de serem apresentados por último no documento, são estes os “pilares” mais fortes que compõem a base do PDE, que ainda conta com os seguintes princípios: visão sistêmica de educação, territorialidade, desenvolvimento e regime de colaboração.

Alguns destes elementos destacados por nós, também estão presentes na literatura, circunscrita ao período de 2007 e 2010, caso dos textos Dourado (2007), Araújo (2007), Saviani (2007), Silva (2010), Camini (2010), Nardi, Schneider e Durli (2010). As principais críticas tecidas em torno do PDE são: a) manutenção da lógica de induzir políticas por meio da transferência de recursos (PDDE, FUNDESCOLA...); b) a centralidade dos processos de avaliação estandardizadas; c) o fato de ser uma política generalista e sem articulação explícita ou bem alinhavada

entre os diversos projetos, ações, uma coxa de retalhos; d) o fato de ter sua origem explicitamente demarcada em um movimento empresarial do campo da educação, o “Todos Pela Educação” e por isto; d) não ter sido discutido com outros setores da sociedade; e) sua pretensão em ser um Plano sem se articular com as pautas do Plano Nacional de Educação (2001-2011) em vigor naquele período.

É reconhecida a centralidade da perspectiva gerencial como uma das bases da política, com sua ênfase nos produtos/resultados, atribuição de mérito, escalonamento/classificação, avaliação externa de caráter quantitativo, no qual a qualidade figura como discurso e objetivo (SILVA, 2010) ou, nas palavras de Nardi, Schneide e Durli, onde “a concepção pedagógica ensejada parece ser a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação, consoante à lógica das reformas educacionais iniciadas na década de 1990” (2010:561).

Porém, na perspectiva de Camini (2010), o caráter híbrido dos modelos de gestão presente no PDE, ora de cunho burocrático, ora de cunho gerencialista, ora de aspiração democrática/participativa, não seria suficiente para definir o PDE/Plano de Metas enquanto uma estratégia explicitamente gerencialista.

Para a autora, os dois principais argumentos são de que “a tese da redução da intervenção do Estado (...) não se confirma nesse processo, por que o governo manteve o investimento de recursos públicos do Estado” (CAMINI, 2010:546) o que, em sua visão não resultou na “definição de adoção direta de uma lógica administrativa pautada nos pressupostos mercadológicos” (idem).

Discordamos desta perspectiva, mesmo reconhecendo a validade do raciocínio expresso nela, pois os princípios do mercado se apresentam como as bases da política em questão. Independentemente dos limites que a contextura política e social impõem à sua disseminação mais ou menos agressiva em determinados campos, programas, ações, ou seja, independentemente das adaptações pelas quais precisem passar para serem introduzidos no campo da política educacional, como vêm sendo, isto não nega a sua existência. Ainda que revele diferentes níveis de intensidades, elas estão presentes. Não obstante, coadunamos nossa compreensão de que as políticas sociais são arenas em constante disputa ou, nas palavras da autora, um mosaico no qual coexistem “concepções variáveis de gestão pública” (idem, p. 546); em alguns aspectos mais gerenciais, outros mais burocráticos; outros inspirados numa perspectiva democrática. Ainda assim, ao nosso ver, fica nítido em políticas marcadamente

centralizadoras nas suas definições e descentralizadoras/responsabilizadoras nas suas ações, caso do PDE/Plano de Metas, no qual a influência majoritária é de cunho gerencialista.

O seu desenvolvimento ou execução está organizado a partir de três eixos: *Educação Básica, Superior, Profissional e Alfabetização*; expressos a partir de um conjunto de Programas pré-existente e programas criados no bojo do Plano. Em termos de Educação Básica, foco do nosso trabalho, o texto apresenta quatro tópicos norteadores da política: a) Formação de Professores; b) Financiamento; c) Avaliação e Responsabilização e; d) Planejamento e Gestão Educacional. Neste último estão inseridos o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola, metodologia de gestão e monitoramento das metas no campo da Escola, desenvolvida inicialmente a partir do FUNDESCOLA, e o Plano de Ações Articuladas – PAR, metodologia de gestão voltada ao monitoramento da atuação das redes de ensino municipais e estaduais. Os planos de ações articulados são definidos da seguinte forma, pelo texto oficial:

(...) de caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional (BRASIL, 2007: 23).

Tal avaliação considera a gestão, a formação docente e a dos trabalhadores em educação, as práticas pedagógicas e a dimensão infraestrutural. No PDE-Escola, as dimensões são a gestão, a relação com a comunidade, o projeto pedagógico e a infraestrutura. Ambos focam no desenvolvimento de planos estratégicos de gestão das redes e das escolas, respectivamente. Mantendo as portas das escolas e da educação abertas à lógica do capital.

O PDE-Escola e o PAR, já preconizados no decreto 6.094/2007, enquanto pré-requisito à assistência técnica e financeira da União, no bojo do Plano de Metas, são dois bons exemplos da manutenção, reformulação e criação de Programas que dão continuidade à política empreendida em governos anteriores, um ideário “baseado nos parâmetros e diretrizes curriculares e nos processos de avaliação que estão centrados numa concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade” (ARAÚJO, 2007:30), através de mecanismos de regulação, financiamentos insuficientes e desvalorização do trabalho docente. Sob o guarda-

chuva⁸ do PDE, segue fortalecendo a ambiguidade da política educacional brasileira, conforme apontado por Dourado (2007), que ao falar sobre uma direção aponta e caminha para outra.

Dito isto, ao nosso olhar, o PDE, de modo geral, e o PDE-Escola e o PAR inseridos dentro daquele, são os vetores pelos quais se expressam a política de infraestrutura escolar atual, em termos de ensino fundamental e médio,⁹ dada a possibilidade de financiamento incluírem desde a possibilidade de pequenos reparos, manutenção e aquisição de material até a construção e ampliação de escolas, salas de aula, adequação do prédio escolar etc. Vinculado a eles está uma outra ferramenta de monitoramento da dimensão infraestrutural, o Levantamento da Situação Escolar – LSE. Suas origens remontam, também, ao FUNDESCOLA e consiste numa plataforma na qual a gestão da escola reporta a um inventário de toda dimensão infraestrutural da escola. A expectativa ou objetivo é possibilitar um diagnóstico constante e mais fidedigno da situação das escolas brasileiras, que ultrapasse aquilo que vem sendo levantado pelo Censo Escolar, ferramenta que supre parte desta demanda.

O que temos denominado de Política de Infraestrutura Escolar - ações do Estado no setor da educação relativas à reforma, construção, adequação, aquisição de prédios escolares, seus materiais e equipamentos – que nas décadas de 1970 e 1980 estava caracterizada pela definição de parâmetros e soluções construtivas em vistas da ampliação da oferta educacional, hoje se apresenta pulverizada em diversas ações, e tendo como principais parâmetros pedagógicos os mesmos que guiam as demais políticas educacionais, discutidos no corpo deste capítulo, voltados para a busca de uma qualidade educacional em termos capitalistas/mercado-lógicos. O que, ao nosso ver, ofusca o lugar de centralidade da dimensão infraestrutural da educação, em especial no ensino fundamental.

Dito isto, é possível inferir que os vetores da política de infraestrutura escolar no Brasil a partir dos anos 1990, são, em suma, os grandes vetores da política educacional brasileira como um todo – vide Quadro 04 - isto para não dizer que eles têm sido a própria política educacional do país, em termos de paradigmas educacionais e de gestão da educação pública,

⁸Esta expressão também aparece em Araújo (2007) e em Nardi, Schneider e Durli (2010).

⁹Haja a vista a existência de outros programas destinados à educação infantil, como é o caso do PROINFÂNCIA.

Este levantamento nos possibilitou uma percepção mais nítida sobre a infraestrutura escolar enquanto objeto da política e de pesquisa. No segundo caso, uma percepção que permite entender este objeto como passível de ser abordado a partir de múltiplos vieses ou recortes.

Quadro 7- PRINCIPAIS VETORES DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR A PARTIR DE 1995 E SUA RELAÇÃO COM A INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Governos	Programa Iniciado	Período	Missão/Finalidade	Objetivos	Linha de Ação	Alvo	Ações no âmbito da infraestrutura escolar...
FHC	PDDE	1995 em vigor	Prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas.	1. Melhorar infraestrutura física e pedagógica das escolas; 2. Reforçar a autogestão financeira, administrativa e didática; 3. Elevar os índices de desempenho da educação básica;	Transferência de Recursos	Escolas	a) Aquisição de material permanente e de consumo; b) Manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
FHC	FUNDESCOLA	1997 à 2007	Prestar assistência técnica e financeira, em caráter complementar, para o desenvolvimento do ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, aumentando a eficácia e a equidade das escolas e dos sistemas educacionais.	1. Melhorar qualidade das escolas; 2. Melhorar os resultados educacionais; 3. Melhorar a Gestão.	Financiamento Definições de parâmetros construtivos; Desenvolvimento institucional; Apoio a Programas do MEC.	Estados e Municípios	a) Construção, adequação, melhoria de prédios escolares; b) Aquisição de equipamentos e mobiliário.
LULA	Plano de Desenvolvimento da Educação PDE	2007 a 2022	Enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais	Melhorar a qualidade da educação básica	Apoio técnico e Financeiro, Regulação, Monitoramento, Avaliação.	Escolas, Estados e Municípios	PAR; PDE – Escola; Proinfância; LSE.

Elaborado Pelo Autor – Fonte: <http://www.fn.de.gov.br/programas>

6. POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO CAMPO DA PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Discutimos no capítulo anterior as ações do Estado, de cunho nacional, através das quais é possível identificar expressões de uma política voltada ao espaço escolar em seu aspecto físico. Ações que denominamos de vetores da política de infraestrutura escolar. A partir daquele breve mapeamento nos parece plausível dizer que, desde os anos 1990 não há, em âmbito nacional, uma política de infraestrutura escolar explícita, mas políticas pulverizadas no campo das políticas educacionais brasileiras. Dito de outro modo, seria possível pensá-la enquanto um componente da política educacional brasileira, enquanto meio para atingir os fins e não enquanto um fim em si mesmo. As consequências disto, ou seus impactos, bem como seu significado em um contexto mais abrangente, não figuram enquanto objeto desta pesquisa e não seria de fácil análise.

Porém, neste capítulo desenvolvemos uma discussão a partir da produção acadêmica na qual a infraestrutura escolar é discutida enquanto objeto de pesquisa na relação explícita com a política educacional. Além de apresentar um panorama da discussão no Brasil.

Uma de nossas principais hipóteses diz respeito ao fato de a dimensão infraestrutural escolar, sendo um dos elementos centrais no âmbito da política educacional, nem sempre é evidenciada e problematizada enquanto objeto de estudos no campo da política. E a discussão que nos propomos fazer aqui parte desta hipótese.

As primeiras questões a serem apresentadas dizem respeito ao pequeno número de estudos/pesquisas publicadas a fazer a discussão do espaço escola no bojo da política educacional; por outro lado, vem se constituindo uma tendência, de razões ainda não muito evidentes, além da própria ausência de produção a este respeito; as produções não estão vinculadas a uma só área, quando se trata de trabalhos de maior fôlego, como teses e dissertações, que estão vinculadas à administração, à arquitetura e urbanismo e à educação, tendo em comum a relação entre espaço escolar e política educacional. Todas as pesquisas foram publicadas a partir do ano 2000 e em maior número a partir de 2010. Em números concretos, estamos falando de cinco publicações, um número ainda muito incipiente, mas de

conteúdo riquíssimo. O que justificou o uso que fizemos das contribuições do campo da historiografia e da arquitetura, discutidas no capítulo 03.

Uma autora que vem desenvolvendo estudos que tenham o espaço escolar enquanto centro no campo da pesquisa sobre política é Cristofoli (2012) e (2014), e neste percurso a autora destaca o estudo do espaço escolar como elemento importante para a pesquisa sobre políticas públicas, por um lado, e evidencia a escassez de tais estudos por outro:

Na literatura existente o espaço escolar é tratado de diferentes formas, embora ainda sejam escassos os estudos no campo das políticas educacionais contemporâneas. Relativamente escassa a produção brasileira de estudos sobre o tema tem, entre seus ingredientes principais (...) a dificuldade de integrar diferentes olhares sobre o espaço escolar, uma vez que ele não pode ser estudado a partir de um único aspecto (CRISTOFOLI, 2012:02).

A autora chama atenção, ainda, para a dimensão interdisciplinar, a partir da qual o espaço escolar deve ser abordado, ressaltando este enquanto um campo fértil de possibilidades acadêmicas. Em virtude disto, a autora, assim como nós, ampara sua produção na legislação educacional e em autores da história e da arquitetura, haja vista que nos faltam referenciais analíticos solidificados para desenvolvermos um olhar tão peculiar, “por ser esta uma área ainda pouco trabalhada quando se trata de espaços, prédios ou edifícios escolares” (CRISTOFOLI, 2014:02).

Outra produção que faz dialogar infraestrutura escolar e política educacional, é a de Soares Neto et. al (2013a) e (2013b), tendo como foco a avaliação da infraestrutura escolar, na qual são apresentadas uma metodologia a partir da qual seria possível escalonar e medir a infraestrutura escolar a partir de quatro status de escolas – Escolas Elementares, Escolas Básicas, Escolas Adequadas, Escolas Avançadas - e com base nisto os autores apresentam um breve raio-x das escolas brasileiras, se debruçando mais substancialmente sobre as condições das escolas denominadas de pequeno porte.

Os autores apresentam um instrumento de base estatística através do qual seja possível “categorizar as escolas em termos de suas estruturas materiais” (SOARES NETO et al. 2013a:81-81), tendo como base os dados do Censo Escolar da Educação Básica. A partir da ressignificação e organização dos itens do questionário do Censo como, por exemplo, a supressão da dimensão da qualidade

da água ou da energia, pois a metodologia adotada pelos autores pressupõe o uso de itens dicotomizáveis – passíveis de serem categorizados em SIM ou NÃO, ou seja, objetiváveis. Em resumo, nesta metodologia os autores consideram apenas a existência dos itens e não a sua qualidade.

Com base num conjunto de 24 itens e mediante a aplicação estatística por eles elaborada, os autores construíram quatro categorias/níveis possíveis de classificação da infraestrutura escolar: Nível Elementar; Nível Básico; Nível Adequado; Nível Avançado.

A expectativa dos autores com esta metodologia é discutir e chamar atenção para o debate sobre padrão de qualidade e condições de oferta educacional. A crença é de que o estabelecimento de um parâmetro pode contribuir de maneira mais objetiva nestas definições políticas. Além disto, almejam que tal metodologia subsidiem estudos sobre desempenho dos estudantes haja vista que, na perspectiva dos autores, “o escore na escala de infraestrutura é um retrato mais preciso do nível socioeconômico da escola do que o nível socioeconômico dos alunos que a frequentam” (idem, p. 82). Este estudo considera a infraestrutura escolar enquanto um “fator associado”, ou seja, capaz de impactar o desempenho escolar expresso em exames standardizados.

Conforme foi apresentado no capítulo sobre nossos aportes metodológicos, inspiramo-nos em dados gerados pela referida metodologia para definição do nosso campo empírico resultando nas escolas onde desenvolvemos a coleta de dados. Neste sentido nos cumpriu um importante papel e muito nos subsidiou. Não obstante, reconhecemos a limitação quantitativa e quantificativa da metodologia dos autores, própria de sua abordagem quantitativa, bem como a sua inspiração e aspiração de constituí-la num mecanismo de avaliação generalizador, objetificador, que ignora a dimensão da qualidade.

Por fim, salientamos que enquanto ferramenta de organização e sistematização das informações do Censo Escolar, a metodologia cumpre um papel heurístico e didático fantástico. Ou seja, como ferramenta de filtro em relação ao acesso e a leitura das informações do Censo Escolar, ou seja, como técnica estatística nos parece uma ótima estratégia. Como ponto de partida para uma leitura da realidade educacional brasileira pelo viés da infraestrutura, sim, mas não como um caminho para análise ou proposição de políticas públicas neste campo.

Sendo assim, tanto os trabalhos de Cristofoli (2012) e (2014) quanto os de

Soares Neto et al. (2013a) e (2013b), figuram como impulsionadores e norteadores, em certa medida, do debate *infraestrutura escolar-política educacional*, pois o coloca à luz das discussões contemporâneas do cenário nacional.

Dito isto, passamos ao conjunto das dissertações e teses, que compõem o quadro geral da produção que busca discutir a política de infraestrutura escolar. Outra informação a respeito das características destas produções é o fato de se debruçarem sobre a esfera estadual ou municipal, nunca sobre as ações do estado no âmbito federal.

Cronologicamente, iniciamos pelo trabalho de Moreira (2000). É uma dissertação da área de arquitetura e urbanismos na qual a autora discute a construção de prédios escolares na zona rural de São Paulo, em específico a escola do ensino fundamental, no âmbito da política educacional daquele estado analisando a situação em que se encontrava as escolas rurais, tendo em foco a proposição de perspectivas construtivas viáveis e condizentes com a proposta pedagógica em vigor.

A partir do que denomina uma abordagem histórica, analisa comparativamente, os parâmetros e programas construtivos vigentes no estado de São Paulo à realidade de algumas escolas rurais, tendo como norte um decreto estadual de 1989 que promoveu a reestruturação da escola rural paulista. Ao analisá-lo, a autora destaca que “o planejamento de rede para as escolas rurais restringe-se ao agrupamento de alunos em um único prédio visando à otimização da ocupação das salas de aulas existentes” (MOREIRA, 2000: 29), caracterizando-se enquanto uma política discriminatória e excludente. A proposta didática, curricular e pedagógica é a mesma, mas as condições infraestruturais são diferentes a tal ponto que algumas escolas, segundo a autora, não podem, sequer “ser consideradas completas, em relação a sua infraestrutura física, pois não possuem, ou têm subdimensionados, uma série de ambiente” (Idem).

Destaca a relação entre a política educacional e seus impactos na infraestrutura escolar, a exemplo da autonomia das escolas ao gerenciar recursos voltados para dimensão infraestrutural, o que deveria ser desenvolvido em conjunto com uma proposta pedagógica; isso demandaria, necessariamente, a reorganização da rede existente. Pois a cada nova política ou programa de governo novos efeitos são gerados em termos dos modos de uso dos espaços escolares. Um exemplo explícito são as políticas de escolarização em tempo integral, desalinhada de uma

política de reestruturação da rede escolar existente. Neste sentido, se preocupa com a relação entre pedagogias, ou modelos pedagógicos, e a vida útil dos edifícios. Pois cada paradigma educacional demanda uma concepção arquitetônica correlata. E a adaptação dos espaços demanda estratégias que vão “desde a adoção do sistema construtivo até a consideração da diminuição da vida útil do edifício” (idem, p.53). Segundo a autora, a expectativa de vida útil de um prédio escolar para o estado de São Paulo é de 100 anos, mas raramente as escolas são reconstruídas, exceto em casos extremos de comprometimento; de resto, são sempre readaptadas. Em resumo, a mudança da relação professor X aluno X infraestrutura, para ela, deveria definir, também, uma revisão das especificações da infraestrutura escolar.

Ao caracterizar a escola rural Moreira (2000) a define como sendo precária. A política de agrupamento, analisada pela autora, teria piorado esta precariedade na medida em que possibilitou um “crescimento dos prédios escolares sem auxílio de projeto arquitetônico específico para viabilização da ampliação” (90) e conclui que “não possui uma arquitetura de escola”.

Ao analisar, comparativamente, a estrutura das escolas existentes com o programa em vigência no estado, encontra como principal resultado a inadequação daquelas em relação ao padrão aplicado nas escolas urbanas. As escolas rurais analisadas pela autora atendem, em média, 30% das especificações previstas pelo estado no qual a pesquisa foi desenvolvida. Considerando os mesmos padrões, a autora faz uma estimativa de custo a partir do número de alunos atendidos por uma escola urbana e uma escola rural, e chega a uma estimativa de que a construção de uma escola rural, por este parâmetro, seria de até 3 vezes o valor por aluno para construir esta mesma escola na zona urbana, e aponta como sendo esta uma das razões pelas quais a rede rural segue precarizada.

Apesar da limitação metodológica e epistemológica, é um trabalho importante para compreendermos a relação entre política, educação e concepção do espaço físico escolar pelo viés da arquitetura, chamando atenção para aspectos relativos à organização da rede escolar, um desafio para governos em todas as esferas.

Outra produção da área da arquitetura e urbanismo, que compõe o quadro do que tem sido a pesquisa sobre política educacional e infraestrutura escolar, é a de Enge (2007). A autora se debruça sobre a situação dos prédios escolares do estado de São Paulo, no âmbito do planejamento e expansão da sua rede escolar. Neste sentido apresenta as políticas educacionais correlatas empreendidas nas últimas

décadas, explicitando os critérios determinantes para o processo de expansão do referido sistema educacional e discutindo os principais desafios que se colocavam, à época da pesquisa, ao planejamento e expansão da rede estadual.

Dada a área de concentração do estudo e o caráter bibliográfico e documental da pesquisa, a autora preocupa-se em apontar as políticas públicas que de alguma forma “incidiram sobre a expansão da rede física estadual escolar” (Enge, 2007: 19) e não em analisá-las. Ao falar de política educacional segue uma perspectiva histórica com base na legislação, o mesmo que faz ao falar da política educacional paulista. Conforme anunciado por ela, é uma análise superficial. Mais no sentido de contextualização do debate sobre organização da rede física escolar, definida como o “conjunto dos prédios que abrigam as escolas da rede pública de ensino” (idem, p. 120).

Outra definição presente e enfatizada no referido trabalho diz respeito à diferenciação entre prédio e estabelecimento escolar, segundo o qual o prédio é o continente e o estabelecimento é o seu conteúdo. Por meio desta distinção conceitual é possível diferenciarmos *escola* daqueles estabelecimentos que funcionam em prédios construídos para outros fins, a exemplo de residências. Esta diferenciação deve somar-se às demais distinções discutidas por nós neste trabalho – espaço e ambiente, por exemplo – dada a ressalva de que o prédio, a arquitetura, o projeto, o espaço construído, influencia diretamente as possibilidades de ação e vivência e que estas, por sua vez, vão influenciar os significados atribuídos aos espaços.

Apresenta uma ampla caracterização da rede escolar paulista, a partir de dados do censo escolar de 2005, das legislações e parâmetros norteadores desde os finais do Século XIX; os diferentes órgãos estaduais responsáveis por pensar e executar a organização da rede estadual paulista, que foi se especializando ao passar do tempo tanto em virtude da demanda social quanto em virtude das demandas técnicas.

Cita como uma das principais características da rede estadual paulista as “diversas” condições de atendimento expressas e resultantes dos diversos tipos de prédios existentes, mas não se debruça em mapear tais condições diversas. Limita-se em apontar possíveis causas, desde a data de construção do prédio e seu tempo de uso, as possíveis intervenções pelas quais passaram, até a relação da comunidade com o prédio, mas nada com uma base sólida, por exemplo, que nos

permita inferir sobre quais destes elementos impactam mais as condições dos prédios escolares no âmbito de uma rede de ensino e, muito menos, quais os seus efeitos.

Já no tocante às características da política de infraestrutura escolar do estado, critica a existência de apenas um programa arquitetônico que, por sua vez, é aplicado à construção de novas escolas e para as escolas existentes em termos de sua reforma/adequação, o que a autora classifica como inadequado, além de não distinguir a “condição socioeconômica da demanda escolar ou à localização do prédio” (ENGE, 2007:128). Apesar de a maior parte das escolas serem de alvenaria e de 100% dos prédios terem sido construídos para abrigar instituições escolares, a pesquisa aponta a existência de “sala de aula e prédios emergenciais” (idem, p.129), o que se apresenta como um explícito empecilho à expansão adequada de uma rede escolar e uma grave afronta ao direito de uma educação de qualidade, além da existência de prédios em situação precária e improvisada.

Destacamos a crítica da autora à falta de um pensamento sistêmico que inclua a escola no rol dos equipamentos públicos, em rede, e não apenas como um prédio onde se desenvolve uma atividade específica, pensando-o como parte da cidade, assim como sugerido por Lima (1989).

Como destacado por Moreira (2000), Enge (2007) também aborda a relação entre política educacional e seu reflexo sobre o prédio escolar como consequência explícita da descontinuidade e falta de organicidade da política educacional. A cada governo pode haver uma redefinição de diretrizes e modelo pedagógico a ser adotado por uma rede que, por sua vez, precisa estar relacionada com a agenda das políticas sociais de modo geral, e a educacional em particular, em vigência para cada época.

A falta de articulação e compreensão disto, por parte dos executores da política de infraestrutura escolar pode resultar em “inúmeros prédios construídos com determinados ambientes que outros prédios não possuem, por terem sido edificadas em períodos em que os programas arquitetônicos adotados eram distintos”(idem, p.136); em virtude disto, gerou-se uma “grande quantidade de ambientes *adaptados e adequações*” (idem) e escolas que poderíamos denominar de híbridas, por comportarem vários tipos diferentes de construções conformando um mesmo prédio, além dos “puxadinhos”. Neste sentido, a pesquisa da autora aponta em seus resultados aqueles que seriam os principais empecilhos ao

planejamento da rede, em especial em termos de expansão da rede escolar na contemporaneidade: a) falta de terrenos; b) os critérios para seleção dos terrenos e c) adensamento populacional em territórios com impedimento urbanístico ou ambiental. Diante deste cenário Enge revela que para seguir tocando a expansão da rede dentro desta realidade as principais estratégias adotadas eram a redistribuição da demanda, a ampliação de prédios existentes, construção de prédios em terreno extra de escolas existentes e, em alguns casos, demolição de escola térrea para dar lugar a novo ou novos prédios escolares. Medidas paliativas que não só não resolvem o problema da demanda de forma satisfatória como acabam por criar novos problemas na medida em que grandes obras sejam tocadas com a escola em funcionamento (ENGE, 2007:176). A pesquisa explicita, ainda, que a principal política do estado consistia em trabalhar com base no controle dos Congestionamentos – superlotação das escolas, geralmente de áreas periféricas - e das Ociosidades – escolas com poucas matrículas, geralmente no centro da capital paulista - o que segundo a autora representava um percentual inferior a 20% da realidade da rede, tidos como situações extremas, demonstrando uma preocupação em atender a demanda numérica e não qualitativa.

Neste sentido, nossa compreensão é de que o planejamento da rede física escolar em uma realidade na qual a demanda por escola é atendida acima dos noventa por cento, como a brasileira, bem como a sua expansão, devem atender critérios de qualidade. E não ter neste argumento um motivo para sua retração.

Estes dois trabalhos apresentam, desde a perspectiva da arquitetura, uma visão sistemática e programática da política de infraestrutura escolar enquanto campo estratégico em termos político, social, econômico e de pesquisa.

Quadro 8 - CONCEITOS RELATIVOS À POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR A PARTIR DA LITERATURA

Conceitos	Definições
Planejamento de Rede Física Escolar	Equalização entre parâmetros legislativos, pedagógicos, políticos, econômicos e sociais, em vistas do atendimento da demanda educacional por meio da construção, reforma, adequação e aquisição de prédios escolares e sua organização dentro de um determinado território.
Expansão	Envolve o planejamento, o projeto, a obra e a manutenção dos prédios escolares. Materializa-se pela construção de prédios novos ou pela construção de salas em prédios existentes (Enge, 2007: 134).
Ampliação	Intervenção relacionada ao aumento da capacidade de um prédio existente para atendimento de um número maior de estudantes.

Adequação	São as intervenções nos ambiente sem que haja uma relação direta com o aumento da capacidade de atendimento da demanda (idem, p.135). Geralmente vinculado ao surgimento ou definição de novas normas técnicas ou sociais.
Melhoria	Assim como adequação não se relaciona com a capacidade, mas com a qualidade, a diferença está em não haver uma relação direta com um parâmetro legal estabelecido, por exemplo.
Manutenção	Intervenções voltadas à preservação da estrutura existente. Pode ser de caráter geral/periódico ou emergencial. Pode ser inserida, ainda, como componente da melhoria.

Fonte: Enge (2007)

. Em termos conceituais, o trabalho da autora, conforme explicitamos na Tabela acima, aportam um aparato que nos possibilita compreender a dimensão infraestrutural escolar, dentre os quais destacamos as definições de Planejamento de Rede Física; Expansão, Ampliação, Manutenção e Melhoria.

Seguindo a cronologia, discutiremos as contribuições de Sastre (2010), Borges (2014) e Rodrigues (2015) para este campo. Os dois primeiros trabalhos da área da educação e o último da área da administração, tendo como ponto comum entre eles a análise de políticas de infraestrutura escolar implementadas na esfera local – estadual, municipal e municipal, respectivamente.

Voltado a discutir os edifícios escolares nas políticas públicas, em especial no estado do Rio Grande do Sul, Sastres (2010) desenvolve uma pesquisa exploratória de base bibliográfica e documental. O autor se ampara em duas premissas: a) a falta de estudos nesta área; b) a ausência de políticas específica não quer dizer a inexistência de uma política; ao contrário, pode ser a maneira intencional pela qual se deseja construir uma determinada política pública, ou seja:

As carências constatadas nesta área de estudo, o *Edifício Escolar*, muitas vezes parece corresponder à falta de políticas públicas, ou à aparente falta de políticas públicas para o setor, mas, na verdade, revelam uma política bem definida e articulada que se faz passar por uma falta de política (idem, p.47).

Corroboramos com estas premissas que também são as que nos impulsionam a desenvolver nossa pesquisa, como forma de contribuir na construção do escopo, do corpus de análise desta política, que se apresenta e se faz de maneira pulverizada no bojo das políticas educacionais e de seus governos.

O autor destaca ainda que, neste campo, em especial no estado onde se desenvolveu a pesquisa, a política de governo tem sido implementada tendo como prioridade a eternização de um momento histórico específico (a gestão X) por meio

da construção de prédios, em detrimento de uma política de estado voltada a realizar investimentos mais substanciais em todas as dimensões da rede de ensino. Ou seja, uma relação direta entre a política de infraestrutura escolar enquanto uma política de governo, que serve à demarcação de um período, ao marcar “de forma significativa a passagem de alguns governantes pelo poder (...), os quais muitas vezes são lembrados, não pelo conjunto de sua atuação, mas por aquilo que deixaram como marca concreta de sua gestão” (SASTRES, 2010:58). Um movimento não privilegiado e que se expressa em todas as esferas dos governos instituídos em termos de obras públicas.

O autor vai analisar as Propostas de governos do Rio Grande do Sul, no período que compreende de 1999 a 2007, como Planos Plurianuais, relatórios de gestão, Relatórios finais e parciais, bem como Relatórios Financeiros das gestões. Para contextualizar os dados daí coletados, também se utiliza da análise dos microdados do Censo Escolar e das Normas do Conselho Estadual de Educação, a fim de identificar reflexos das políticas públicas de educação na melhoria da rede estadual no que se refere ao *edifício escolar*.

Os principais resultados da pesquisa (SASTRES, 2010:265-270) indicam a impossibilidade de identificar uma política elaborada e voltada especificamente à construção, reforma, adequação dos edifícios escolares. Indicando que as ações voltadas a este âmbito da rede de ensino estavam inseridas no corpo global da política educacional do estado. Além disto, identifica um explícito movimento de redução dos investimentos em educação durante o período analisado, de um modo geral, mas em particular drasticamente nas ações relacionadas aos prédios escolares.

Por sua vez, a pesquisa empreendida por Borges (2014), procurou articular Avaliação da educação básica voltada para a infraestrutura escolar, tendo como objeto a metodologia chamada Levantamento da Situação Escolar – LSE, mencionada por nós no capítulo 04, buscando discutir se o papel desta metodologia na educação municipal caracterizava-se como uma determinação política voltada para mediar o financiamento ou como uma ferramenta de gestão. Para isto o autor realiza uma análise do processo de implantação do LSE em sete municípios do Rio Grande do Sul, as estratégias locais para sua realização; identificando a realidade escolar de escolas municipais a partir dos dados resultantes do preenchimento, pelas escolas, no LSE; além de analisar a interação entre as condições das escolas

e o IDEB.

O LSE está no bojo de duas políticas discutidas por nós anteriormente, o FUNDESCOLA, que o origina, e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e que vai desenvolvê-lo no âmbito do PDE e na relação com o Plano de Ações Articuladas. Foi um instrumento desenvolvido “para diagnosticar as condições de funcionamento das escolas das redes públicas de educação básica e a posterior identificação dos seus indicadores de infraestrutura frente aos padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE)” (BORGES, 2014: 17).

Às orientações conceituais e operacionais originalmente oriundas das experiências do FUNDESCOLA se juntam às orientações técnicas, que visam direcionar e especificar como os ambientes devem ser adaptados/organizados para seu uso flexível, a partir do PMFE, conforme discutimos no capítulo anterior.

Com base neste arcabouço, e como mecanismo para avaliar a situação das escolas em relações aos Padrões Mínimos, é que o Levantamento da Situação Escolar – LSE, é desenvolvido, para ser

uma metodologia de orientação das atividades de coleta de dados, informações e de avaliação do estado em que se encontra a infraestrutura física, o mobiliário, os equipamentos e os materiais didáticos das escolas públicas, que com o apoio de um sistema informatizado realiza uma comparação destes com os PMFE e emite relatórios de suporte à gestão das redes escolares, estimando as necessidades e os investimentos necessários à sua adequação e melhoria (BORGES, 2014: 48).

Este cadastro/levantamento, reunindo informações sobre a escola que vão desde o nome da escola, quantidade de profissionais e estudantes, passando pela situação da água consumida, das estruturas e instalações prediais; de aspectos do entorno escolar e pela análise individual de cada ambiente da escola, até o tipo de material, sua existência, condições de uso. Como resultado seriam gerados quatro relatórios, contemplando, respectivamente, a relação entre as condições da escola frente aos PMFE, de maneira mais geral; um relatório de reestruturação física (BORGES, 2002:55), no qual é apresentada uma estimativa de custo para adequação e melhoria da estrutura escolar, com vistas a atingir o 100% dos PMFE; seguido de um relatório de Aquisições, também de estimativa de custo, mas para mobiliário e equipamentos e, por fim, um relatório denominado Orçamento Sintético, contemplando as necessidades e os custos estimados.

Tal levantamento vai além dos padrões estabelecidos, na medida em que abrange uma série de elementos que extrapolam as especificações do PMFE, na medida em que permite um diagnóstico da escola em particular e da rede, em termos de suas necessidades e caminhos para superá-las, neste sentido o LSE chegou a ser pré-requisito à elaboração do PAR e, conseqüentemente, à adesão do Plano de Metas, condição que durou apenas um ano (BORGES, 2014).

O autor relaciona infraestrutura e avaliação da educação, por acreditar que a relação entre LSE e o PMFE poderia contribuir para “estabelecer, a partir de dados concretos, relação entre condições materiais, desempenho escolar e aprendizagem dos alunos” (idem, p.57), o que poderia tirar toda a centralidade do IDEB, neste quesito, abrindo um novo espectro de avaliação da qualidade educacional.

Suas principais conclusões dão conta de que esta foi mais uma política que sofreu de descontinuidade, o que, por sua vez, gerou enorme insatisfação dos gestores frente a esta descontinuidade, haja vista os esforços empreendidos na realização do levantamento, com participação em capacitações etc., bem como as expectativas criadas em torno da melhoria das condições das redes municipais de ensino. Muitos municípios e escolas preencheram os dados, mas com a interrupção da política os diagnósticos não foram realizados, os relatórios não foram disponibilizados e conseqüentemente não houve investimento na melhoria da rede de ensino. E neste sentido o autor conclui que o LSE não se efetivou nem como determinação legal (condição que durou apenas um ano) nem como ferramenta de gestão, haja vista que a partir de 2012 todas as ações nesse âmbito foram paralisadas.

Além disto, o autor salienta que, no âmbito da gestão municipal, de um modo geral, os gestores reconhecem a importância da dimensão infraestrutural, mas não a tomam como um elemento central em termos de qualidade de educação (BORGES, 2014:205). Ou seja, não é vista como uma dimensão estratégica, mas acessória, de modo que o modelo operacional mais comum identificado pela pesquisa é o de agir sobre a demanda na medida de sua aparição. O que revelou, segundo o autor, um relativo desconhecimento dos gestores em relação à realidade das condições infraestruturais de suas escolas, neste sentido afirma que

a maior parte dos Secretários torna invisíveis os problemas de infraestrutura e não têm uma expectativa maior em termos de prédios mais funcionais, mais bonitos, com melhores condições de

segurança, de bem estar e de ampliação das atividades pedagógicas (Idem, p.213).

O estudo, no entanto, é inconclusivo ao buscar relacionar infraestrutura, condições de funcionamento e aprendizagem¹⁰, ou seja, LSE + IDEB, pela ausência de dados uniformes, dentro dos parâmetros estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa.

Mas o autor ressalta não haver uma aparente preocupação em relacionar estas dimensões em termos programáticos por parte dos municípios e, em certa medida, nem por parte do Governo Central.

O estudo traz discussões caras à análise das políticas públicas, como a ressignificação, continuidade e descontinuidade das políticas, seus efeitos, como resultado das agendas em disputas. Ao analisar uma política atual e especificamente voltada para a infraestrutura escolar o autor ressalta a importância deste tipo de estudo e desta dimensão da educação além de indicar possíveis caminhos e estratégias para cercar este objeto ainda tão impreciso, o das políticas de infraestrutura escolar.

O quinto e último estudo que ressaltamos como parte do corpo daquilo que vem sendo a pesquisa sobre política de infraestrutura escolar, é a produção de Rodrigues (2015), na qual o autor avalia o impacto daquela seria a primeira experiência de Parceria Público-Privada – PPP em educação no Brasil, no tocante à construção de escolas para educação infantil, e que se desenvolveu em Belo Horizonte – MG.

É um estudo comparativo, vinculado ao campo da administração pública, tendo como objeto o impacto da construção de escolas por meio da Parceria Público-Privadas – PPP em Belo Horizonte – MG. Nele o autor compara dados de 46 Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, sendo 27 construídas a partir da PPP e 19 pelo modelo tradicional, de contratação pública.

O autor se propõe a realizar uma avaliação de impacto, sob a compreensão

¹⁰Destacamos os trabalhos de Daniel G. Cavalcante (2014), no qual o autor busca estimar a relação entre infraestrutura e proficiência em matemática, com base nos dados do SAEB de 2011; e Tereza Cristina M. Cavalcante (2014), que também parte da mesma relação, sendo que considerando os coeficientes em português e matemática, de alunos do 5º e 6º anos de Fortaleza. Ambos concluem, de modo geral, que há um impacto positivo e significativo, porém ressaltam que as condições externas às escolas, de foro familiar, inclusive, tem maior impacto. Ao nosso vê, explicita a centralidade da infraestrutura em termos de escolarização e a centralidade da educação como uma política social que deve sempre ser considerada na relação com outras políticas sociais.

de que ela se constitui enquanto um instrumento para fornecer subsídios ao uso dos recursos públicos e neste sentido busca avaliar o que o autor denomina como sendo a primeira experiência de PPP em educação do Brasil (RODRIGUES, 2015: 17). Ao nosso ver, o autor expressa não apenas como hipótese, mas enquanto uma expectativa pessoal, de que as PPPs podem ser uma saída para o gargalo da requalificação e ampliação das redes de ensino, no geral, e em particular para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Assim, segundo ele, dentre os elementos que tornariam as PPPs mais vantajosas estão o fato de que o privado compartilharia riscos e responsabilidades com o ente público, o que lhes permitiria uma desenvoltura, em termos de qualidade dos serviços e materiais, haja vista que sua responsabilidade ultrapassaria a construção/obra, estando sob sua obrigação a manutenção do objeto de contrato. Manutenção à qual, também, está vinculada a transferência de valores do público para o privado, e assegura que outra “motivação para buscar o envolvimento do setor privado em infraestrutura é a maior eficiência e efetividade do privado em gerir a construção do empreendimento e a maior qualidade na prestação do serviço associado” (idem, p.37).

Estas proposições estão assentadas em um referencial teórico, em sua maioria, oriundos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, bastante utilizada pelo autor, e na comparação entre as características do modelo tradicional de contratação de obras públicas e das PPPs, e que nós reproduzimos no quadro abaixo.

Quadro 9 - CARACTERÍSTICAS DOS MODELOS DE CONTRATAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO ESCOLAR

Modelo Tradicional		Modelo PPPs
Fase 1 – Anterior à publicação do edital – Fase Interna	Fase 2 – Posterior à publicação do edital – Fase Externa	Estudos técnicos são responsabilidade do Privado
Realização de estudos técnicos	divulgação do edital	Desenvolvimento do projeto de engenharia é de responsabilidade do privado
Desenvolvimento do projeto básico de engenharia	recebimento das propostas	Os contratos são de longo prazo (20 anos ou mais)
obtenção de licenças	contratação da obra	Estão vinculados à prestação de um serviço público
orçamento da obra		O privado é remunerado seja pelo usuário ou pelo governo
elaboração do próprio		A remuneração do privado está vinculada a

edital		sua performance
previsão de recursos orçamentários		Os contratos preveem transferência de riscos e responsabilidade para o privado
O privado deve se basear no projeto básico de engenharia		Caracteriza-se mais como uma concessão
Os contratos são curtos (até 5 anos)		O privado abarca mais atribuições
A manutenção é responsabilidade do poder público		
O objeto de contrato pode ser fracionado em vários contratos e serviços		
Baseia-se no menor preço		
O poder público monitora a obra		
Paga por etapas concluídas mediante verificação da qualidade		
O recebimento da obra demanda uma fiscalização detalhada		
O termo de recebimento sinaliza a aceitação e finalização da obra concluída		

Fonte: Rodrigues (2015) – Elaboração: Autor

O modelo de PPP de que trata a pesquisa em questão é definido como sendo uma Concessão Administrativa, ou seja o ente público remunera o ente privado pelo serviço a ser prestado (obra e manutenção de serviços não pedagógicos), a partir de um contrato de 20 anos passivo de ser ampliado por mais 15 anos. No rol dos serviços sob responsabilidade do privado, nesta experiência, estão: manutenção e conservação, utilidades e energia, rede de dados, serviços administrativos, segurança, higiene e limpeza, lavanderia e rouparia (RODRIGUES, 2015: 58-60).

Outras características desta política são: a remuneração do privado se dá de suas formas, como “contrapartida pelo investimento na obra” (idem, p.69) por meio de recebimento do valor previamente estabelecido para custo da obra, na medida da conclusão da construção e por meio de uma “contraprestação mensal” vinculada à prestação dos serviços preestabelecidos que, por sua vez, estão vinculadas à qualidade dos serviços. O regulador e validador deste processo é o ente público, que também determina que a construção do objeto de contrato deva seguir um padrão de edificação preestabelecido pelo ente público.

Para consecução dos objetivos da pesquisa o autor analisou em dois índices a construção e a operação. Ligados ao primeiro índice, a principal variável utilizada foi o tempo de construção e a capacidade de entrega em cada uma das modalidades (RODRIGUES, 2015:88); e referente ao segundo índice a variável considerada foi a do tempo que os gestores escolares dedicavam às atividades pedagógicas, na

operação das escolas construídas segundo cada modelo de contrato (Tradicional ou PPP). Os principais resultados apontam para um tempo de obra na PPP 45% menor; 79% das unidades tradicionais foram entregues fora do prazo contratado, enquanto todas as PPP foram entregues no prazo; segundo o autor o modelo da PPP permite que a escala de construção seja ampliada.

Um dos principais impactos, segundo a pesquisa, se deve ao fato de que a maioria dos diretores escolares considerarem que agora tem 25% mais tempo dedicados às atividades pedagógicas. Com a gestão administrativa terceirizada, gastam menos tempo com serviços não-pedagógicos o que, segundo o autor, seria sinal de uma satisfação maior por parte dos gestores escolares com os serviços de manutenção das escolas construídas a partir da PPP sendo realizadas pelos entes privado.

Nossas principais críticas, frente aos resultados, dizem respeito ao fato de o autor destacar a estratégia de construção utilizada nesta experiência de BH como sendo um de seus trunfos por permitir a construção em grande escala de escolas de forma mais rápida. No entanto, ele não analisa o fato de, conforme suas palavras, ser uma metodologia demandante “de uma manutenção mais intensa durante o período de operação” e continua “como a manutenção é um problema relevante no modelo tradicional, se fosse adotado o *light Steel Frame* para essas unidades, correr-se-ia o risco de ter as instalações físicas degradadas mais rapidamente” (RODRIGUES, 2015:95-96). E nisto reside nossa principal crítica, pois o que o modelo de construção via PPPs implementado em BH dá, em termos de agilidade da obra, ele cobra em termos de sua dependência frente a manutenção dos prédios. Sabe-se que o quesito manutenção precisa ser ponderado desde a definição do projeto de engenharia e arquitetura. Esta preocupação deveria ser redobrada em se tratando de uma concessão pública, onde o Privado vai gerir exatamente a manutenção do bem público. Sendo usada uma tecnologia de alto custo de manutenção, é de se supor que não renovar a parceria, ao fim do contrato de 20 ou 35 anos de concessão, significa acelerar a degradação das escolas, ampliar o tempo de dedicação por parte das equipes de gestão escolar aos serviços não pedagógicos, além de significar mais gastos em manutenção. É algo que merece ser acompanhado e talvez estudado, por constituir-se em um perigoso círculo vicioso, cujo objetivo é tornar a oferta de qualidade de um serviço público dependente da iniciativa privada.

A pesquisa carece de uma perspectiva crítica em relação à política que procurou analisar que, segundo o autor, o principal foco da política foi processo de construção acelerado das escolas, segundo a máxima “mais escolas em menos tempo” (idem, p.80), afirmativa que por si só expressa a falta de preocupação sistemática de longo prazo, caracterizando uma política de governo mais que uma política de estado. Atendendo a demanda legal, social, política/eleitoral e de mercado, no curto prazo, sem ponderar seus impactos no longo prazo, a gestão pública, os profissionais de educação e as crianças, de 30 anos à frente é quem deverão se preocupar e pensar o que fazer destas escolas hoje geridas pelo Privado.

Não obstante, o trabalho de Rodrigues (2015) apresenta importante contribuição para a pesquisa da política de infraestrutura escolar, especificamente no que diz respeito à construção de escolas de educação infantil, articulando a temática com a dimensão da administração pública e a gestão dos recursos públicos.

Tendo discutido cinco diferentes percepções em torno da política de infraestrutura escolar, ora mais voltada para a dimensão da organização e expansão das redes escolares, ora voltadas para análise de políticas ou por meio da sua avaliação, apresentamos aquela que vem sendo a produção acadêmica na qual a infraestrutura escolar é discutida enquanto objeto de pesquisa na relação explícita com a política educacional.

Pareceu-nos bem explícito como a dimensão infraestrutural escolar, sendo um dos elementos centrais no âmbito da política educacional, nem sempre é evidenciada e problematizada enquanto um objeto de estudos no campo da política, mas passível de ser analisada a partir de distintas abordagens.

Por um lado temos um pequeno número de estudos/pesquisas publicadas realizando esta discussão; por outro lado, temos um objeto que demanda ser estudado, como bem mostra a heterogeneidade das pesquisas discutidas. As produções não estão vinculadas a uma só área, estão vinculadas à administração, à arquitetura e urbanismo e à educação, tendo em comum a relação entre espaço escolar e política educacional.

7. A EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO: OS ATUAIS CONTEXTOS DA POLÍTICA

Realizadas as discussões a respeito dos referenciais teóricos, conceituais, metodológicos e analíticos; realizado levantamento dos vetores da política de infraestrutura escolar no âmbito nacional e devidamente debatida a produção acadêmica a respeito do tema central de nossa pesquisa, neste capítulo trataremos de discutir os contextos que integram o cenário da rede estadual de educação de Pernambuco.

Para este fim consideramos o recorte histórico que compreende o período entre os anos de 2007 a 2016. Abordaremos suas principais diretrizes de gestão educacional e realizaremos uma breve caracterização da rede escolar estadual.

A política educacional em Pernambuco, hoje, tem como um de seus principais vetores a Responsabilização Educacional, materializando-se por meio do “Programa de Modernização da Gestão”, que por sua vez opera com base em uma gestão por resultados (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014). O aferimento de tais resultados faz-se a partir de exames de larga escala e objetiva, conforme anunciado em documentos oficiais, a elevação dos índices educacionais por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Dentro deste cenário, desde 2008, o governo estadual direciona seus esforços para uma política de priorização do ensino médio integral e de formação profissional no ensino médio. À margem deste processo, estão as demais escolas da rede estadual – a maioria, por sinal – denominadas escolas Regulares.

Uma de nossas hipóteses é a de que a atual política de gestão educacional implementada em Pernambuco, ao priorizar o ensino médio, seja ele integral, semi-integral ou técnico, deixa a maior parte da rede de escolas descobertas, na condição de escolas não prioritárias. Isto, por sua vez, teria rebatimento sobre as condições infraestruturais das escolas regulares.

O pano de fundo deste cenário, como referido anteriormente, é a política de responsabilização, enquanto política de transferência de responsabilidade para estudantes, equipe docente/pedagógica. Em especial, gestoras e gestores “são os responsáveis pelos resultados de suas unidades” (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014: 32). Tal perspectiva de gestão tem suscitado várias críticas que entendem que os processos são desconsiderados em detrimento dos resultados alcançados.

Entretanto, é sabido que todo resultado é fruto de uma série de condições, limitando-o ou potencializando seus efeitos, e no âmbito educacional isto não deveria ser diferente, mas o modelo de gestão educacional desenvolvido no estado, composto pelos resultados dos estudantes na prova de Língua Portuguesa e Matemática, em um sistema desenvolvido pelo próprio governo, e dados de fluxo escolar, parece, conforme aponta a literatura na área, não considerar outras variantes e variáveis, dentre as quais, a infraestrutura escolar, objeto de nossa pesquisa. A gravidade disto, ao nosso ver, reside no fato de que o *chão da escola* constitui-se o lugar de materialização das políticas educacionais, como aponta Azevedo (2004), e qualquer projeto educacional de governo ou de estado, precisa dar atenção a isto.

No caso da construção, reforma e adequação de prédios escolares, este é o tipo de política em que a escola deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, pressupondo a participação da comunidade escolar, dos agentes da política, aqueles que a vivenciam no cotidiano escolar, desde sua formulação. Afinal, estes mesmo atores, em primeira instância, sentirão os impactos resultantes da política ali vivida.

Nesta relação, entre objetivos educacionais, resumidos aqui como a aprendizagem, e os meios e condições que favoreçam a consecução de tal objetivo, está um projeto de educação e aí reside a complexidade do nosso objeto de pesquisa no campo da política educacional no geral, e em Pernambuco, em particular.

Não obstante, algumas questões centrais como a formação e valorização profissional de professores, bem como o financiamento e gestão da educação, seguem sendo grandes entraves ao ideal de universalização escolar, na medida em que universalização implica garantia de acesso, qualidade nos serviços e condições de permanência. Porém, um elemento central para a efetiva ampliação do atendimento escolar é a condição infraestrutural das instituições escolares. Tais são as questões que constituem o cerne deste capítulo.

7.1. Modernização da Gestão e Educação em Pernambuco

Discutimos ao longo desta dissertação, em vários pontos, a relação entre Estado, modelo de gestão e política educacional, explicitando, ainda no primeiro capítulo, alguns elementos do contexto macropolítico, de redefinição da lógica do Estado amparado nas tecnologias políticas do Gerencialismo. Um paradigma

inspirado na forma mercadológica e que no Brasil tem seu marco no governo FHC.

Assim como no contexto nacional o marco deste processo no estado de Pernambuco esteve amparado na formalização de um Plano Diretor da Reforma do Estado, mais do que pelos contornos ideológicos presentes nas gestões estatais. No contexto local, o marco do processo de assimilação da Administração Gerencial, ou sua institucionalização, enquanto tecnologia de gestão do aparelho de Estado está circunscrito ao Programa de Modernização da Gestão, empreendido pelo governo do PSB, a partir de 2007.

Conforme demonstra o extenso trabalho de Oliveira et. al.(2006), já em governos estaduais anteriores a exemplo dos governos Jarbas Vasconcelos, que em Pernambuco implantou o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, intensificou o processo de municipalização da educação, estimulou a autonomia das escolas pelo viés da responsabilização, potencializou a precarização do trabalho docente, mediante a terceirização e contratação temporária, em detrimento da realização de concursos públicos, para citar alguns exemplo. Mas é a partir do primeiro governo Eduardo Campos – PSB (2007-2011), que se dá a consolidação da forma mercado na gestão do Estado, o que inclui as políticas educacionais.

Tendência expressa e presente de maneira marcante no Programa de Governo da primeira gestão, intitulado “Um novo Pernambuco”. Um Programa focado em pregar uma mudança de estilo de desenvolvimento, pautado na interiorização e integração estadual, a partir de duas bases, ao nosso vê, contraditórias disputando espaço naquele texto: 1) uma base pautada num discurso pretensamente de esquerda, surfando numa herança dos Governos Miguel Arraes, onde expressões como bem-estar, cidadania, direitos são marcantes; 2) uma base explicitamente mercadológica, pautada no desenvolvimento econômico, na reestruturação produtiva, na formação no capital humano e na “transposição do conhecimento”. Estas são as duas direções presentes no documento, mesclando um apelo de centro-esquerda com a linguagem mercadológica, que se expressam, respectivamente, ora como crítica ao liberalismo, à direita, ora como nos trechos a seguir:

O padrão de crescimento desta década de reformas liberais (...) ao contrário do correntemente apregoado pelos setores conservadores que lhes deram respaldo, foi bem inferior ao padrão pretérito da fase desenvolvimentista da economia nacional (PROGRAMA, 2006: 09)

Uma explícita referência aos governos federal e estadual de FHC e Jarbas Vasconcelos, também presente quando se apresenta o modelo de gestão a ser adotado, aquele garante que “deverá ser recusada a prática recorrente dos partidos à direita no espectro político no estado” (idem, p.66). Porém, por outro lado, o viés mercadológico está bastante presente, no qual a dimensão político-institucional, ou seja o Estado, é tido como mediador, regulador, cujo papel é “garantir condições mínimas institucionais para se realizar as políticas públicas necessárias, as quais passam pela valorização e modernização do sistema de gestão pública e pela coesão e objetividade na aplicação das ações públicas” (idem, p.03).

A partir daí, é estabelecida uma relação entre democracia, gestão gerencial e cidadania a partir do eixo estruturante da ação do governo denominado *Democratização do Estado*, no qual estão inseridas as propostas para a área educacional. Esta, por sua vez, é posta em estreita relação com desenvolvimento econômico, ampliação do investimento e estímulo à competitividade empresarial e maior investimento em “capital humano”.

A citação a seguir expressa não apenas o lugar das políticas públicas, mas a disputa de dois paradigmas divergentes, presentes em um mesmo programa de ação que se

coloca a favor da utilização de formas, mecanismos e práticas de gestão dos organismos estatais que visam à universalização de políticas públicas de modo a evitar a apropriação por clientelas de recursos públicos escassos. Sem dúvida que para empreender tais iniciativas, o governo deverá contar com um sistema eficiente de planejamento, o qual seja capaz de sugerir, organizar, implementar, coordenar e avaliar políticas públicas (idem, p.14)

Ou seja, um sistema de avaliação de políticas públicas, capaz de criar e controlar indicadores de desempenho, norteados por critérios de eficiência e eficácia.

Processo que se dará mediante o estabelecimento de objetivos, prioridades, mecanismos de gestão que relacionem demanda social com desenvolvimento econômico, mediante a adoção de um comportamento gerencial pautado no planejamento estratégico. Amparado, por sua vez, em um sistema de controle voltado para as metas, para a eficiência, bem como para garantir a responsabilização. Ou seja, um processo de “redimensionamento e a reestruturação

na matriz organizacional da gestão do estado” (PROGRAMA, 2006:67).

Apesar da maquiagem de centro-esquerda, fica explícito um direcionamento neoliberal, dadas as características próprias do modelo de gestão por resultados, próprio da Administração Gerencial, vastamente discutida na literatura como resultante de uma onda conservadora e de direita, que nos atuais governos de Pernambuco, se materializaram no Programa de Modernização da Gestão Pública, a partir de uma metodologia denominada Modelo de Governança para Resultados e que, por sua vez, se baseiam numa ideia de Ciclo de Gestão de Políticas Públicas.

Tal ciclo se inicia com consulta à sociedade, consulta que por sua vez se expressa no Programa de Governo; a partir disto são desenvolvidas as estratégias. As áreas definidas como estratégicas foram Segurança Pública, Saúde e Educação. Em virtude da definição das prioridades define-se o orçamento, em seguida os mecanismos de controle e monitoramento, tendo a implementação, ou seja, a materialização da política, como algo transversal à todo o ciclo, que se conclui/reinicia com a prestação de contas. Em síntese trata-se da perspectiva linear de formulação, implementação, monitoramento e avaliação (PERNAMBUCO, 2014b).

Um dos argumentos norteadores que justificam o desenvolvimento desta metodologia, segundo seus propositores, diz respeito ao fato de não se tratar de um modelo de formulação de estratégia inspirado num enfoque típico do setor privado mas por estar baseado em enfoques elaborados para a realidade do setor público (idem, p.15). Porém, como deixa transparecer o trecho a seguir, é a velha lógica do mercado florida e adaptada à uma realidade específica, passando a ser definida como sendo um:

conjunto de novas rotinas e práticas que, tendo sido estabelecidas e internalizadas, vêm sendo rigorosamente cumpridas, desde então, por toda a máquina pública, elevando a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação do Governo e, conseqüentemente, trazendo resultados para a sociedade (PERNAMBUCO, 2014b:21)

Tais rotinas, pretensamente novas e concretamente consolidadas, estão inspiradas em orientações do Banco Mundial, inclusive citadas no referido documento e que foram desenvolvidas por um instituto de consultoria, cujos diretores possuem estreita relação de consultoria junto à organismos internacionais . Aqui voltamos a lembrar do alinhamento global e seus impactos locais, que nem sempre se dão por meio de uma intervenção direta dos agentes internacionais e dos

organismos multilaterais, basta a influência por meio de conceitos e estudos, e os agentes locais simpáticos à tais posições se responsabilizarão por inserí-los na agenda dos governos locais.

As estratégias de governo para o atual momento do estado foram definidas e elaboradas em forma de Pactos: a) Pacto Pela vida (Segurança Pública); b) Pacto Pela Saúde e; c) Pacto Pela educação, este último implementado no segundo mandato, no período 2011-2014; antes disto foi elaborado um Plano de Metas para Educação.

Já no Programa (2006) a educação esteve sempre relacionada com o desenvolvimento econômico, a qualificação e formação do capital humano, ambos dentro do Eixo de Democratização do Estado. As prioridades definidas para o ensino fundamental focam o fortalecimento da gestão dos municípios para a consolidação de uma gestão de caráter técnico, haja vista a prioridade do ente municipal em matéria de ensino fundamental.

Com objetivo de oferecer um ensino médio capaz de “dotar os cidadãos de capacidade e autonomia para aproveitar oportunidades de emprego e ocupação” ou seja, “para formar uma força de trabalho mais qualificada” (PROGRAMA, 2006: 23), fica explícita e bem delimitada a âncora pela qual seria desenvolvida a priorização do ensino médio, em voga atualmente, por ser esta uma etapa constitucionalmente de atribuição e responsabilidade dos estados.

O cotejamento entre o Modelo de Gestão para Resultados e a perspectiva de educação supracitada se dá por meio das Metas estabelecidas para a educação no período da primeira gestão (2007-2010), presentes no documento Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação (Pernambuco, 2008), que se define como sendo a busca por uma educação pública focada nos resultados.

As metas são de cunho quantitativo baseadas em testes padronizados de língua portuguesa e matemática, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, este último estabelecido mediante o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE.

O estado atribui-se uma meta, com base na meta estabelecida pelo MEC, e redistribui a meta segundo a realidade de cada escola e etapa da educação básica contemplada pela escola. Na teoria cada escola e suas metas correlatas são parâmetro em si para si, mas na prática o que ocorre é a estigmatização. Criam-se

as escolas boas e escolas e não tão boas; conseqüentemente os educadores bons e não tão bons e os alunos bons e não tão bons. Fenômeno conhecido como performatividade (Ball 2002).

A gestão de cada uma das escolas estaduais passou, então, a assinar um Termo de Compromisso no qual se comprometem a buscar atingir as metas. Concretizando-se, desta feita, o espetáculo da responsabilização, enquanto transferência de responsabilidade do Estado para a escola.

Para dar vazão e consecução a tais Metas desenvolve-se uma rígida e hierarquizada lógica de monitoramento dos resultados, com um Técnico Educacional por escola, um Técnico Educacional para grupos de dez escolas nas Gerências Regionais de Educação - GREs, estes, por sua vez, vinculados a um Técnico Educacional da Secretaria Executiva de Gestão Escolar – SEGE e este, conseqüentemente, vinculado a um Gestor de Monitoramento, no topo da cadeia.

Aliado a todo este fluxograma de monitoramento, foi desenvolvido um sistema de bonificação financeira por desempenho docente e de gestão, considerando as metas estabelecidas para cada uma das unidades escolares, denominado Bônus de Desempenho Educacional – BDE (PERNAMBUCO, 2008).¹¹ Tal mecanismo, mais que uma estratégia de gestão consolidou-se na lei Nº 13.486, de 1º de julho de 2008 e regulamentada pelo Decreto 32.300/2008, nos quais estão estabelecidos os critérios para que o docente seja bonificado, as bases dos cálculos, bem como as condições e prazos para transferência de tais recursos que, por sua vez, “não integram a remuneração dos servidores” (art. 6º - Lei 13.486/2008).

Os desdobramentos deste tipo de política estão discutidos na literatura produzida e em produção sobre os mais diversos aspectos da educação pernambucana atual, que abrange desde a dimensão da gestão escolar (SANTOS, 2015), (CABRAL e MARQUES, 2016), até os impactos sobre o trabalho docente, temática abordada por Melo (2016), Nóbrega e Santos (2016) e Oliveira e Vieira (2014), no qual as autoras traçam um perfil do trabalho docente na rede estadual, focadas na condição docente e perfil da gestão, objetivando a elaboração de indicadores que permitam identificar as condições de vida e trabalho de docentes e

¹¹ Neste mesmo caminho foi instituída a lei 14.923 de 18 de março de 2013, com objetivo de premiar os municípios pernambucanos aderentes ao Programa Estadual de Transporte Escolar (Lei nº 13.463, de 09 de junho de 2008). Os municípios que atingissem os maiores índices no IDEB, receberiam como premiação ônibus para o transporte escolar rural, e/ou Tablets. Uma rifa institucional com o dinheiro público.

demais profissionais da escola básica em Pernambuco.

Uma das questões abordadas pela pesquisa é a percepção da categoria a respeito dos efeitos das políticas de avaliação sobre o seu trabalho. A pesquisa constata que os docentes da rede estadual de ensino de Pernambuco, a) tem as avaliações externas standardizadas como algo que deve ser feito; b) tem instituído, o que reforça a questão anterior, a lógica da autocobrança a partir dos padrões estabelecidos pela política em voga; c) reconhecem que houve uma ampliação das exigências em relação a sua atuação: incorporação de novas funções, ampliação da supervisão ou controle sobre o seu trabalho, e “aumento das atividades na jornada de trabalho” (OLIVEIRA e VIEIRA, 2014:83); d) e que tais fatores podem estar relacionado ao adoecimento do docente.

As autoras trazem à tona a percepção da maioria da categoria docente a respeito dos impactos que tal modelo de gestão arrola sobre o fazer pedagógico, ou seja, há uma nitidez “sobre o impacto das avaliações na intensificação do seu trabalho” (idem, p.96).

Resultados confluentes são apresentados por Melo (2016), segundo os quais além de perceber o impacto existente os docentes expressão o conhecimento e compreensão de que se trata de algo que está além da escola, mas que abarca todo o aparelho de Estado. Outras dimensões ou elementos abordados que emergem nesta pesquisa são: o reconhecimento, pelos docentes, de que esta política e seu modelo de avaliação estimulou um ambiente de competitividade entre as escolas; que não há uma articulação entre avaliação interna e externa, ou seja, reconhecem a importância de processos avaliativos, mas não necessariamente o processo em vigor; identificam fragilidades no processo de mensuração dos resultados, sobre a possibilidade dos dados serem manipulados e neste sentido, não serem fidedignos à realidade, o que “não se restringe às provas, mas aos dados do fluxo escolar (...) para que as reprovações não repercutam nos índices e acabem por refletir no recebimento do bônus” (MELO, 2016:10). Por fim, a lógica é reconhecida pelos docentes como uma prática tipicamente mercadológica e tem modificado os fazeres pedagógicos e a organização curricular, que passam a ser guiadas pela realização dos exames de Língua Portuguesa e Matemática.

Obviamente, não há unanimidade e existe dentre os docentes aqueles que mesmo tendo consciência de todos estes processos, quiçá exatamente por isto, o defendem. Não obstante, os estudos revelam que os impactos tendem a ser mais

negativos que positivos no contexto da prática.

Tendo este aparato de monitoramento e avaliação devidamente concebido, o governo compartimentalizou a sua rede, já dividida entre Escolas Estaduais e Escolas Técnicas Estaduais, passando a ter também as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs, “com foco na educação profissionalizante” (PERNAMBUCO, 2008:14). Medida iniciada em 2007 e instituída por meio do Programa de Educação Integral, de julho de 2008, e pela Lei Complementar Nº 125, tendo por objetivo melhorar o ensino médio e favorecer a qualificação profissional, passando a ser o protótipo de Ensino Médio, e traduzindo-se como a própria política estadual para esta etapa da educação básica.

Neste sentido, o que o programa institucionaliza é um modelo, um padrão, a ser experimentado para servir de parâmetro para a rede como um todo em termos de ensino médio integrado à formação da classe trabalhadora em tempo escolar ampliado, com jornadas de tempo integral ou semi-integral. Além de ter em perspectiva contribuir para “consolidar o modelo de gestão por resultados” (Art. 2º - VI).

Foi possível identificar no referido documento três blocos de palavras-chaves capazes de traduzir a política educacional do estado, por um lado, e por outro capaz de pôr em evidência o papel central que as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs –, têm na construção e consolidação da contextura deste modelo político.

O primeiro bloco é composto por palavras-chaves como: *Política Estadual de Ensino Médio, Modelo de educação, Modelo de Gestão; Disseminar experiência*, traduzindo o papel destas escolas, serem escolas modelos, exemplos, ou seja, referências. O segundo expõe a expectativa de como tal referência será construída, por meio da *Definição de Padrões; Sistematização de Inovações*. O terceiro e último bloco apresenta as bases nas quais o projeto está assentado em termos da concepção de educação pública e, conseqüentemente, do ideal de ser humano que pretende formar, e quais os meios pelos quais isso será realizado, ou seja: *Integração ensino médio - educação profissional, Educação Profissional, Trabalho, Preparação para o trabalho, Capacitação de mão de obra; Gerenciamento de processos, Ações Gerenciais, Garantir Unidade Gerencial, Parceria Público-privada*.

Fica, desta forma, criado o principal vetor do Programa de Modernização da Gestão de Pernambuco para o campo educacional, que almeja ser uma ilha (300 escolas no universo se 1052 escolas) de excelência em termos de educação

pública, que articule ensino médio e formação para o mercado com professores, gestores e demais trabalhadores em regime de dedicação integral, em alguns casos até dedicação exclusiva, com uma remuneração diferenciada bem como níveis de exigência, monitoramento e fiscalização maiores em relação a maioria da rede. O que a torna uma política de caráter seletivo e excludente.

Silva (2016), ao analisar os índices de desempenho da educação do estado, tendo como foco discutir as práticas de jornada ampliada em relação a efetivação de uma educação integral com base nas EREMs, chega a constatar que elas tem contribuído para diminuir as desigualdades regionais, minimamente, em termos de oferta de uma escola em tempo integral, por um lado, enquanto por outro “as escolas de ensino regular também têm contribuído diretamente para elevar a posição do estado no ranking do IDEB” (idem, p.7). Porém, a autora destaca que, ao contrário do proposto, passados 12 anos da instituição do Programa de Educação Integral, em alguns casos escolas que foram “implantadas/transformadas em escolas de tempo integral (...) não receberam nenhuma reorganização de infraestrutura” (SILVA, 2016:06) que as tornassem dignas de serem tidas como modelo, dentro das expectativas presentes na legislação. Alves e Santiago (2016), por sua vez, destacam que nestas escolas a ideia de educação integral está relacionada à ampliação do tempo, que por sua vez vincula-se a possibilidade de trabalhar mais conteúdos voltados para os exames, de vestibular/ENEM e da política de avaliação para resultados.

Concluída esta breve composição do contexto no qual vem sendo gerida a educação pelo governo estadual do PSB, iniciada pelo primeiro governo Eduardo Campos (PROGRAMA, 2006), posteriormente consolidada em seu segundo mandato (PROGRAMA, 2010) e atualmente conduzida por Paulo Câmara (PROGRAMA, 2014), apresentaremos uma breve caracterização da rede escolar, a partir dos dados do Censo Escolar referente ao ano 2015, complementando o arcabouço de dados que nos permitam um olhar panorâmico sobre a realidade local.

7.2. Caracterização da rede escolar estadual

O estado de Pernambuco está organizado em 12 Regiões de Desenvolvimento, contemplando todos os municípios pernambucanos e a rede estadual de ensino, por sua vez, está distribuída em 16 microrregiões e sua gestão é realizada por meio das Gerências Regionais de Ensino – GREs.

Segundo dados da Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco – SEE, a rede é composta por 1052 escolas, das quais 725 são Escolas Regulares, que no geral atendem ao ensino fundamental e ensino médio, com turmas em dois ou três turnos, mas nesta categoria também estão inclusas escolas que atendem à públicos ou etapas específicas da educação básica; 300 Escolas de Referência no Ensino Médio – EREMs e 27 Escolas Técnicas Estaduais. Segundo o relatório (PERNAMBUCO, 2014) cerca de 49 escolas foram fechadas entre 2011 e 2014; ampliou-se o número de escolas que passaram a funcionar em tempo integral e semi-integral, onde se insere as EREMs, diminuindo o número de escolas regulares sob responsabilidade do estado, por meio do processo de municipalização do ensino fundamental, inclusive.

A prioridade programática do governo do estado tem sido o Ensino Médio integral e a formação profissional, como já foi explicitado anteriormente; com as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM, que passam a funcionar em regime de carga horária Integral, de 45 horas semanais com professores em dedicação exclusiva, ou em regime Semi-Integral, de 35 horas semanais: nestas apenas três dias são completos para professores e dois dias para estudantes. Além disto, o programa envolve a reestruturação das Escolas Técnicas Estaduais – ETE, que funcionam em regime de tempo integral com a modalidade de ensino Médio Integrado, onde o estudante além do currículo próprio desta etapa de ensino recebe uma formação profissional. À margem deste processo, estão as demais escolas da rede estadual – maioria, por sinal – denominadas aqui como Escolas Regulares e que em alguns documentos oficiais são aquelas denominadas *Escolas Estaduais* (PERNAMBUCO, 2015).

Segundo os dados do Censo Escolar 2015, 80% das escolas estaduais estão situadas na zona urbana, e cada um dos municípios pernambucanos tem, ao menos, uma escola estadual em funcionamento. A rede Estadual representa cerca de 12% do total dos mais de nove mil estabelecimentos escolares em funcionamento em todo o estado que atendem ao ensino fundamental e médio, este percentual é menos da metade do percentual de escolas privadas do estado que atendem aos mesmos níveis de ensino. Se compararmos apenas o número de escolas públicas, este percentual chega a quase 15%, sendo o maior número de escolas pertencente aos municípios. Em se tratando do ensino fundamental dos anos iniciais e finais a rede estadual representa algo em torno de 9% dos estabelecimentos de ensino, e

quase 12% quando considerados apenas os números de escolas públicas que atendem a este nível de ensino, abaixo dos dados relativos ao Brasil, onde as escolas estaduais representam quase 18% da rede de atendimento ao ensino fundamental.

Tabela 10 - ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE PERNAMBUCO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	64	32.752	114.177	35.594
Pernambuco	02	837	6.190	2.566

Fonte: INEP 2016

Significando dizer que a rede de escolas estaduais de Pernambuco tem menos abrangência no ensino público em relação ao número global de redes estaduais atuantes no contexto nacional. Em se tratando especificamente do ensino médio o cenário se inverte, pois os estabelecimentos estaduais representam quase 70%, dos 1.142 estabelecimentos que atendem a esta etapa da educação básica em Pernambuco, tanto na zona rural como na zona urbana. Este percentual é maior, proporcionalmente, aos quase 68% das escolas estaduais brasileiras que atendem ao ensino médio, como pode ser observado no Quadro - 09. Isto se explica pelas normas e legislações que ao longo dos anos vêm demandando do Estado brasileiro, como um todo, e das Unidades Federativas, em particular, a responsabilidade e obrigatoriedade de ofertar o ensino médio público. E, conforme destaca Costa (2006), a transferência de responsabilidade do ensino fundamental para os municípios em Pernambuco, especificamente, teve início em 1998, e desde então tem ganhado maior expressão, conforme apontam os números aqui apresentados.

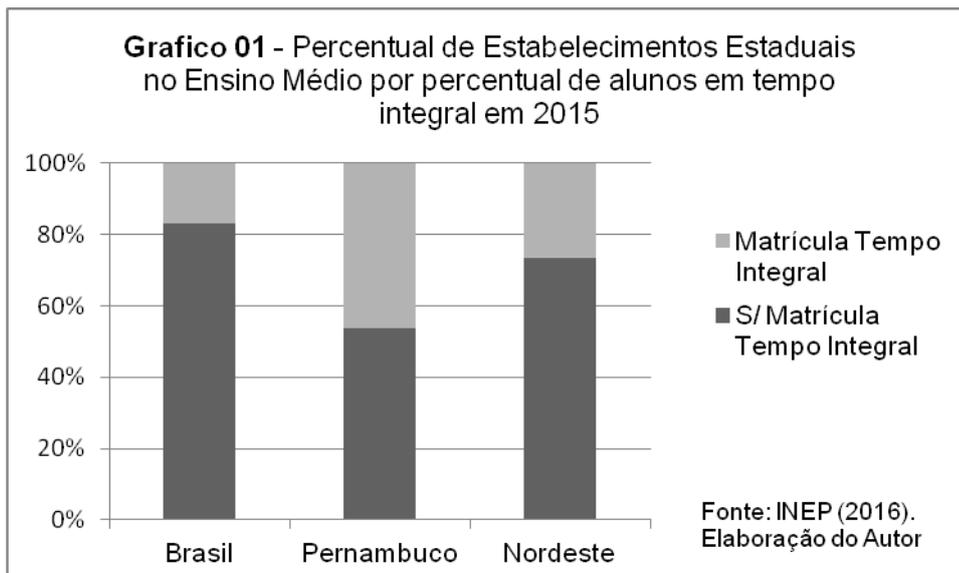
*Tabela 11- ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO
SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA*

	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	474	19.113	277	8.162
Pernambuco	16	797	12	317

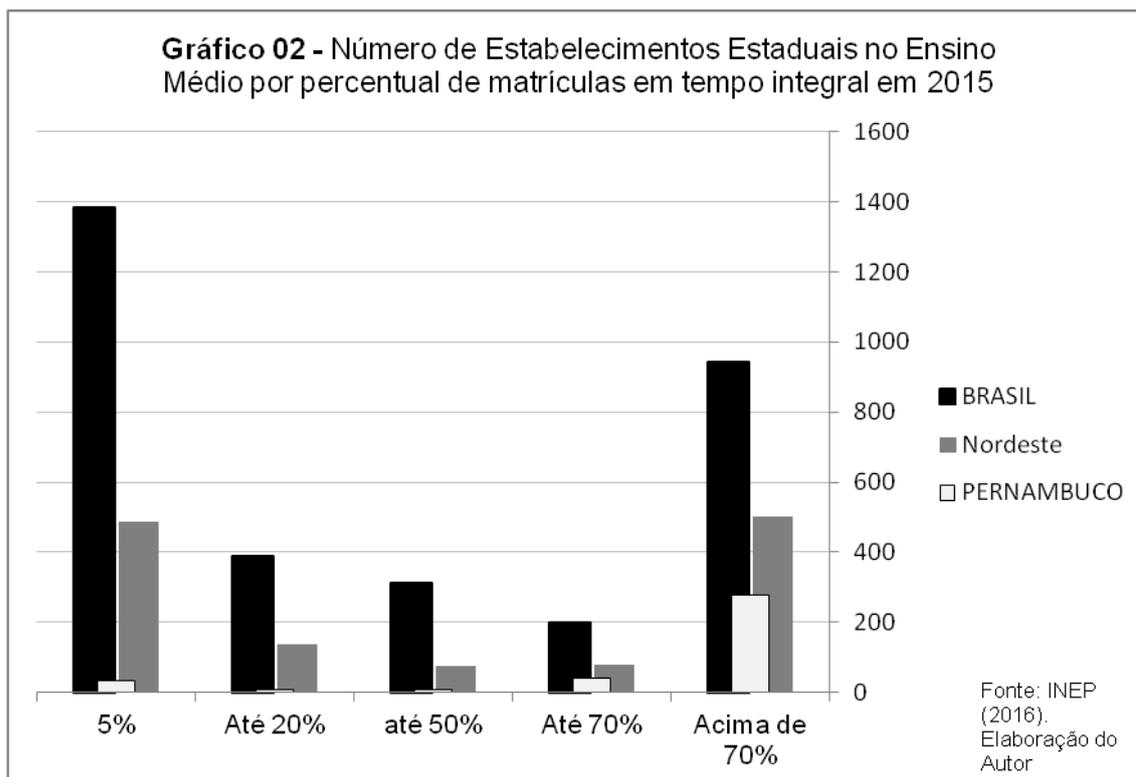
Fonte: INEP 2016

Ainda relativo ao ensino médio, os dados do Censo Escolar 2015 revelam que 53,58% das escolas estaduais de ensino médio possuem matrículas na modalidade integral, a maior parte destas, por sua vez, possuem mais de 70% de suas matrículas em turno integral. Em comparação às demais dependências administrativas a rede estadual é responsável por 95,36% das matrículas do ensino médio integral em Pernambuco. Vale destacar que estes dados não consideram as escolas de ensino profissional, o que poderia elevar o percentual de participação da rede pública estadual neste tipo de matrícula; e que estes números refletem a política de priorização do ensino médio integral, já mencionada anteriormente.

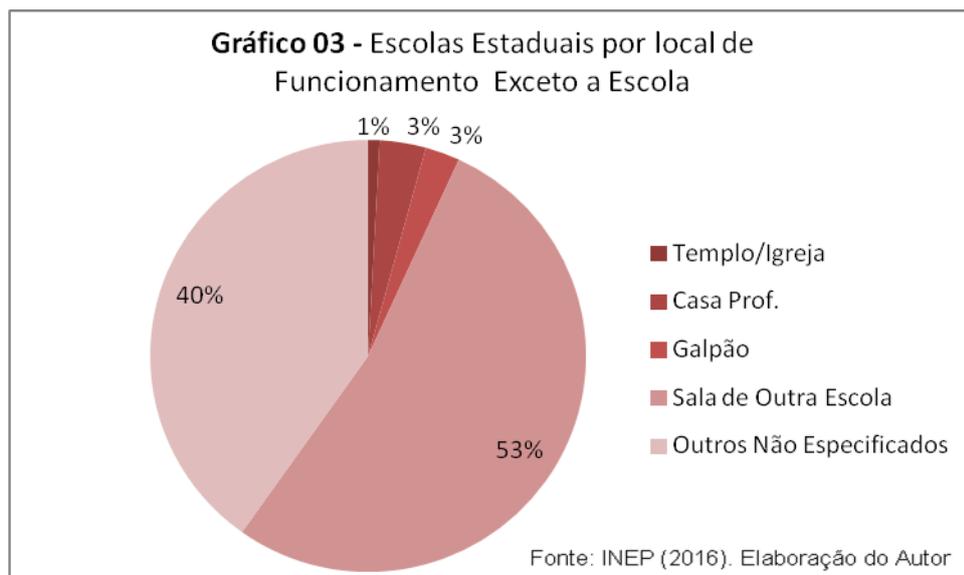
Se comparados com os números nacionais, os números de Pernambuco são, proporcionalmente, quase três vezes mais expressivos que o percentual de matrículas em tempo integral no ensino médio nas escolas estaduais do Brasil e duas vezes mais em relação à região Nordeste, onde o percentual de alunos em tempo integral no ensino médio é de 26,49%, apenas, conforme representado no Gráfico - 01.



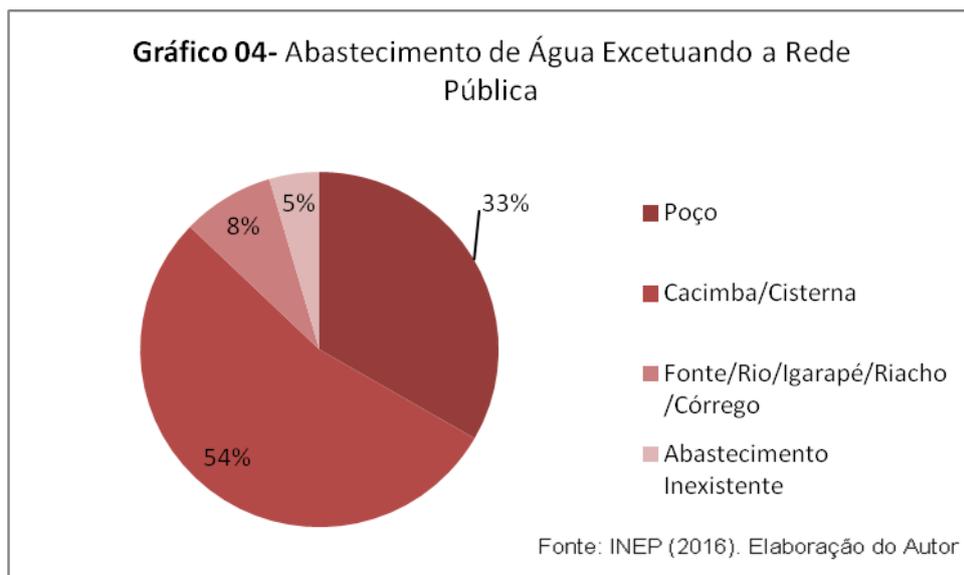
No Gráfico - 02 estão apresentadas a distribuição da matrícula no ensino médio de tempo integral relativo ao mesmo ano, no qual o Brasil e o Nordeste apresentavam um cenário parecido, ambos com o maior número de suas escolas estaduais atendendo apenas 5% de matrículas no ensino médio em tempo integral, enquanto que em Pernambuco o maior número das escolas possuía mais de 70% de matrícula de ensino médio integral. Dados que corroboram as informações anteriores.



No tocante à infraestrutura escolar, a rede estadual possui hoje 80% de seus prédios escolares sob propriedade do Estado, com apenas 7% de prédios alugados. Em se tratando de uma rede não tão grande, considerando os números apresentados anteriormente a respeito de matrícula, o Censo Escolar 2015 (INEP, 2016), revela a existência de um cenário incompatível com a contemporaneidade e em especial com um ideal de universalização da escolarização pública. Um cenário no qual ainda temos escola funcionando em templo/igreja; escolas funcionando em casa de professores, em galpões, funcionando em salas de outras escolas, além daquelas declaradas como funcionando em “Outros” espaços. Todos estes arranjos e improvisações juntos correspondem a 11% da rede de “escolas” estaduais.



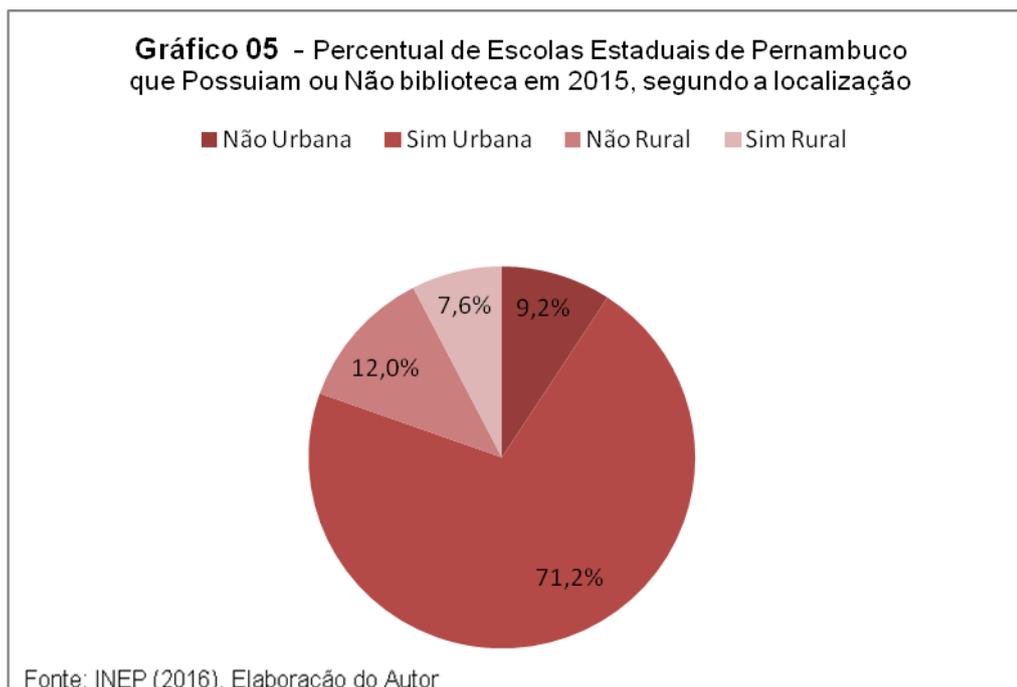
O abastecimento de água, saneamento básico e energia elétrica, esta última em 99,9% dos estabelecimentos, são fatores externos determinantes para pensarmos as condições infraestruturais dos espaços escolares na atualidade. Hoje, 84% das escolas estaduais têm acesso à água pela rede pública e entre os 16% não atendidos estão aqueles estabelecimentos que têm acesso à água por meio de poços artesianos, cacimbas, fontes, rios, riachos, córregos etc., mas também aqueles que não possuem abastecimento de água (Gráfico - 04); apenas 56% das escolas possuem esgotamento sanitário ligados à rede pública de esgoto, e apenas 1% das escolas não possuem esgotamento sanitário algum, que em números absolutos significam 9 escolas estaduais funcionando nesta condição, enquanto 8% das escolas não possuem banheiro dentro ou fora do prédio escolar. Que tipo de banheiro, então, estas escolas possuem, os dados do Censo Escolar não nos permitem saber. Quando se trata de banheiros adequados para uso de pessoas com deficiência apenas 45% das escolas preenchem essa condição, tão preocupante quanto o fato de 78% das escolas não possuírem dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.



Se por um lado não podemos tomar o todo pela parte, ou seja, que estas não chegam a ser as características predominantes da infraestrutura escolar das escolas estaduais pernambucanas, não podemos ignorar a existência destas partes que revelam, no mínimo, a negação de um conjunto de direitos básicos dentre os quais de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Entre os anos de 2011 e 2014, o número de escolas com biblioteca, segundo dados do Governo (PERNAMBUCO, 2014a; 2014c) este número caiu consideravelmente acompanhando o a diminuição do número de escolas. Enquanto em 2011 a rede estadual contava com 1101 escolas estaduais e tinha cerca de 79% de suas escolas com bibliotecas (algo em torno de 870 escolas) em 2014 contando com 1053 escolas na rede e 80% delas equipadas com bibliotecas em absolutamente menor (algo em torno de 841 escolas). E segundo os microdados do Censo Escolar 2015, este número caiu para 78,8% (que no universo de 1052 escolas significa aproximadamente 820 escolas) e dos 21,2% das escolas que não possuem biblioteca escolar o maior percentual encontra-se na zona rural (Gráfico - 05).

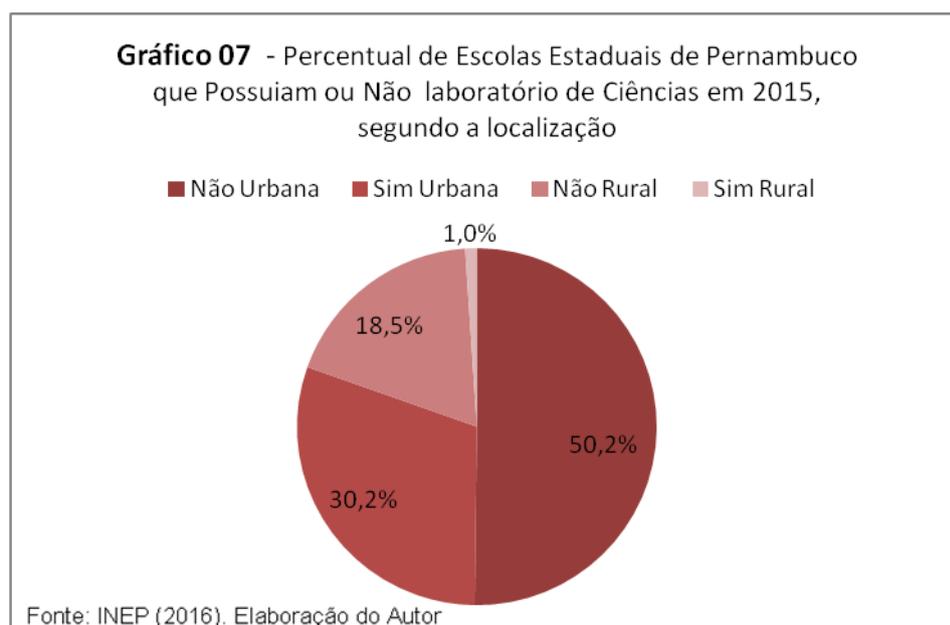
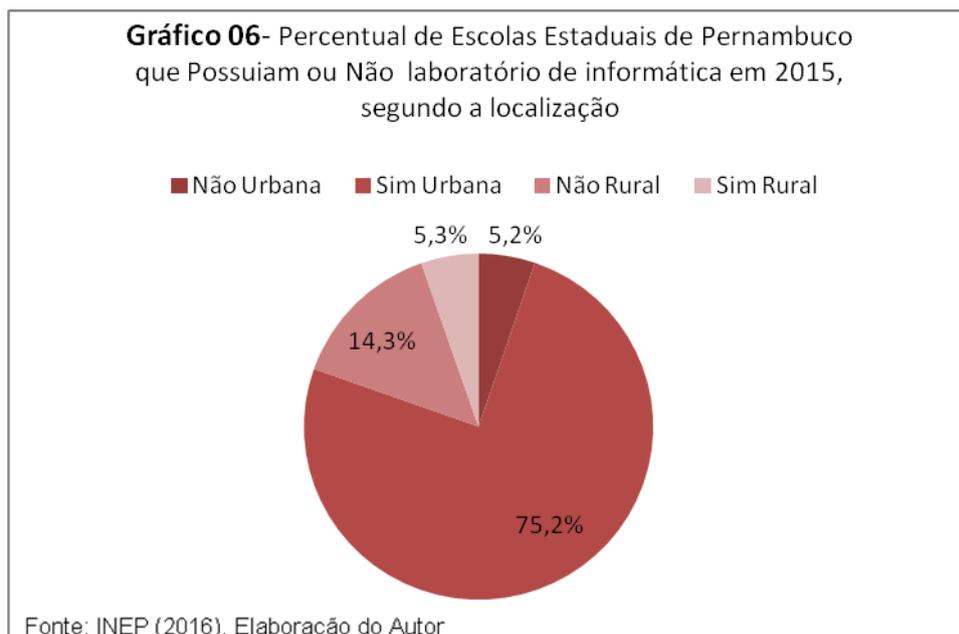
Quando comparamos a situação apenas entre as escolas rurais, os números apontam que mais de 60% das escolas estaduais localizadas nas zonas rurais do estado não possuem biblioteca e que 51% deste mesmo universo não possui nem biblioteca nem sala de leitura.



Segundo o Governo, entre 2011 e 2014 o número de escolas com laboratórios caiu de 84% no primeiro ano para 82% no último ano o que, considerando o número de escola referente a cada um dos anos também, significa um caminho inverso daquilo que se espera e se propaga em nome da educação pública do estado. O relatório não explicita onde estão concentrados estes laboratórios, que tipo de escola, se Regular, EREMs, ou Técnicas. Não explicita, também, o tipo de laboratório: se de informática, Ciências ou de outras áreas. Não apresenta uma explicação a respeito dos números decrescentes. Com base no Censo Escolar, é possível dizer que em 2015 apenas 80,5% das escolas possuíam Laboratório de Informática¹², reforçando o movimento de diminuição do número de escolas com este tipo de laboratório; e apenas 31,3% declararam ter Laboratório de Ciências em 2015, dos quais 1% corresponde às escolas em zona rural.

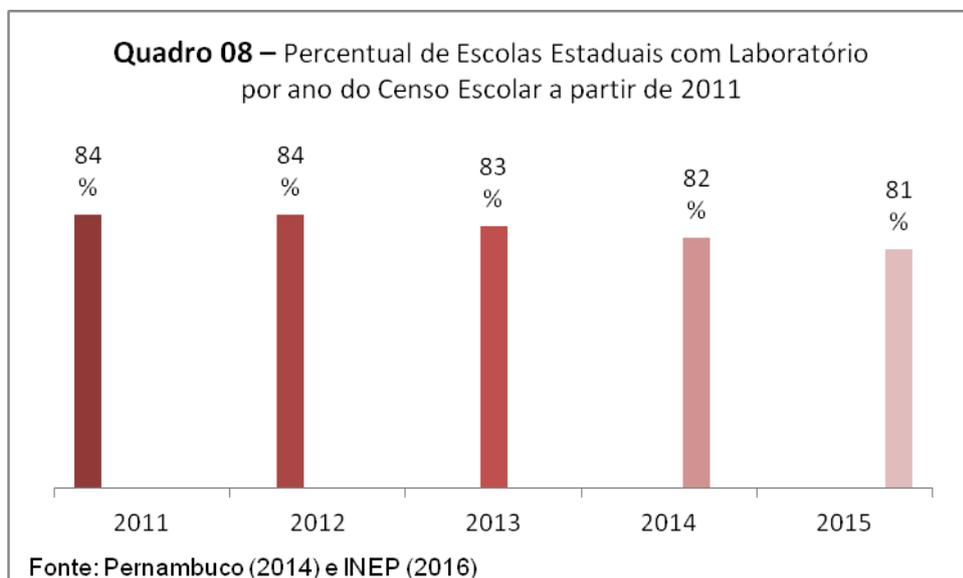
Dentre as escolas que declararam a inexistência de Laboratório de Informática a maioria está na zona rural, conforme explícito no Gráfico - 06, na medida em que a maior parte das escolas sem laboratório de Ciências encontram-se na zona Urbana (Gráfico 07), que se explica pelo grande número de escolas e significa 50% do total.

¹² Apenas 2% das escolas não tem computador enquanto 14% das escolas não dispõem de acesso à internet.



Nem via Censo Escolar nem pelos documentos de balanço do Governo existem subsídios para pensarmos a dimensão qualitativa, que envolve manutenção e funcionamento destes espaços, além da sua usabilidade pela comunidade escolar, significando uma fragilidade no monitoramento das condições das escolas estaduais. No entanto, se considerarmos o percentual de escolas que não possuem nenhum dos dois Laboratórios, teremos 81% das escolas com laboratório, configurando-se o

menor percentual desde 2011 (Gráfico 08),¹³ o que nos leva a questionar as prioridades de um modelo educacional que ao longo dos anos vem reduzindo, quando deveria ampliar, a oferta de determinadas infraestruturas.



No meio de tudo isto, apenas 49,8% das escolas possuem quadra, a maioria – 64% - são quadras descobertas, algumas escolas com mais de uma quadra, enquanto 50,2% das escolas não possuem quadra de esportes e 55% das escolas não possuem pátio coberto ou descoberto; enquanto 32% das escolas não possuem nem pátio nem quadra, contrariando, inclusive, os Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola - PMFE, que não isento de críticas, inclui dentre os tipos básicos de ambientes para o funcionamento de uma escola a existência de ambiente no qual seja possível trabalhar coletivamente com uma ou mais turmas ao mesmo tempo (FUNDESCOLA, 2002), atividades que nem sempre são possíveis de serem realizadas em sala de aula, como o caso da educação física, preconizada no Artigo 26 da atual LDB enquanto um componente curricular obrigatório da educação básica¹⁴ que deve ser inserido na proposta pedagógica das escolas ao nosso ver, também ferida pela realidade aqui descrita e, por fim, ferindo o direito ao lazer e à

¹³ A leitura adequada do gráfico 08 deve considerar o número de escola para cada um daqueles anos que eram, respectivamente: 1101 escolas em 2011; 1089 escolas em 2012; 1058 escolas em 2013; 1052 escolas em 2014 e 2015.

¹⁴ Após aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, o referido artigo fora descaracterizado tornando a educação física componente curricular obrigatório apenas para a educação infantil e ensino fundamental. Não obstante, fizemos a opção política de mantermos a de nosso trabalho sem, no entanto, ignorarmos a reformulação legal.

recreação dos estudantes destas escolas.

Tendo realizada esta breve caracterização, no intuito de ampliar a composição dos elementos que constituem o contexto no qual vem se desenvolvendo a educação básica estadual, discutiremos no capítulo seguinte as principais medidas governamentais das últimas gestões voltadas para atender à demanda infraestrutural da referida rede. Em outras palavras, passaremos à identificação dos Vetores da política de infraestrutura escolar em Pernambuco, tendo o panorama aqui apresentado como pano de fundo da Política de Infraestrutura escolar.

8. POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO NO ATUAL CONTEXTO (2007 – 2016)

No capítulo anterior apresentamos uma série de informações que juntas conformam uma representação do contexto no qual se insere o tema de nossa pesquisa, qual seja *política de infraestrutura escolar*.

Desta feita, concluiremos este capítulo com a identificação de como a política de infraestrutura escolar tem sido impulsionada ou vetorizada, como temos denominado, na rede estadual de educação dentro do recorte temporal por nós estabelecido. O que, na Análise do Ciclo de Políticas é denominado *Contexto da Produção do Texto*, no qual estão inseridos os textos legais, oficiais (BALL, 2002b) de alguma forma relacionados à política que se objetiva analisar.

Como realizado no capítulo 04, onde buscamos identificar alguns vetores da política de infraestrutura escolar no âmbito nacional, também aqui nos debruçaremos sobre um conjunto de fontes documentais nas quais pudemos encontrar indicativos de como esta política vem sendo concebida e executada pelo poder local.

Norteados pelos nossos objetivos, trataremos de apresentar um mapeamento das medidas de política voltadas para a infraestrutura das escolas da rede estadual, buscando explicitar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na construção da dita política e, por fim, discutiremos as percepções de gestores escolares e estudantes tendo em vista captar os efeitos que as ações ou omissões do Estado tem gerado no cotidiano de 04 escolas estaduais, cituadas na regional sul na Cidade do Recife. Estas escolas caracterizam-se por atenderem anos finais do ensino fundamental e, em alguns casos, ensino médio em regime “regular”, não sendo integral e situadas em localidades periféricas. A definição das escolas, conforme explicitado no capítulo da metodologia, foi realizada com base na metodologia da escola para medir a infraestrutura escolar (SOARES NETO et. al. 2013).

8.1. Vetores da Política de Infraestrutura Escolar em Pernambuco

A política gerencial empreendida pelo governo estadual nos últimos nove anos, já mencionada no capítulo anterior, é tributária de um projeto iniciado pela gestão Jarbas Vasconcelos/Mendonça Filho (1999-2006), que ao exemplo do que foi realizado em nível nacional desenvolveu uma reestruturação do aparelho do Estado (SIQUEIRA e MATTOS, 2008).

Este breve preâmbulo, retomando aspectos abordados no capítulo anterior no tocante à perspectiva gerencialista presente no governo do estado se complementa pelo fato de que tal influência ou continuidade se dá, também, no âmbito educacional, ainda que a primeira gestão Eduardo Campos (2007-2010) apresentasse as diretrizes gerenciais já em curso como se fora algo novo (MARANHÃO e MARQUES, 2015), (OLIVEIRA, 2006).

Ao realizarmos o levantamento de ações do governo vinculadas à dimensão da infraestrutura escolar dentro do recorte temporal definido para este trabalho, encontramos um conjunto de Projetos firmados entre o Estado de Pernambuco e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, instituição financeira do Banco Mundial – BM.

Assim como a política de gestão gerencialista, a lógica de financiamento e parceria entre o estado e o BM, na nossa percepção, também se caracteriza como um ponto de convergência entre os governos do período por nós analisados e o governo imediatamente anterior. Ainda que nossos objetivos não incluam a análise de tais projetos, nos parece indispensável uma breve descrição dos mesmos, haja vista o papel de suplementação/complementação do financiamento da política educacional de Pernambuco, e uma análise no que concerne a dimensão da infraestrutura escolar dentro dos Projetos.

O primeiro Projeto ao qual faremos menção, intitulado *Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement Project – EDUQ*, foi elaborado e firmado no segundo governo Jarbas Vasconcelos, em 2003 e concluído já no primeiro governo Eduardo Campos no ano de 2010. São três os objetivos expressos neste projeto: I) Melhorar a qualidade da educação, em termos de sua eficiência e abrangência; II) Modernizar a gestão da Secretaria de Educação; III) Contribuir para a modernização do Estado.

No que diz respeito ao primeiro objetivo são traçadas três estratégias, dentre as quais, a busca por garantir padrões operacionais mínimos nas escolas, como acervo para bibliotecas, materiais para os estudantes, mobiliário escolar e instalações físicas, exemplo do que estava em curso em nível nacional com o programa FUNDESCOLA, já discutido anteriormente como sendo limitado em muitos aspectos.

Não obstante, o texto do projeto ressalta que, devido às dificuldades financeiras do estado, a secretaria havia desenvolvido um Padrão Mínimo próprio e

adequado à sua realidade orçamentária. O Projeto previa, ainda, o financiamento de laboratórios de informática, de materiais para estudantes com deficiências e a reabilitação de algumas escolas indígenas e quilombolas.

Das metas estabelecidas para a estratégia em tela, estava previsto que 145 escolas estaduais e 24 escolas indígenas fossem adequadas aos Padrões Operacionais Mínimos; que 534 laboratórios de informática fossem equipados; que 99 escolas indígenas recebessem material didáticos “culturalmente apropriados” e, por fim, que 16 centros para alunos com deficiência recebessem materiais e equipamentos, bem com transporte (WORLD BANK, 2004). Segundo o relatório final do Projeto (WORLD BANK, 2011), apenas 91 escolas, das 145 previstas haviam sido requalificadas; apenas 15 das 24 escolas indígenas foram requalificada, passando a atender aos Padrões Operacionais Mínimos. Em contrapartida, 118 escolas indígenas receberam material didático apropriado. O relatório não menciona laboratórios de informática, explicitando uma meta não atendida. Por outro lado, menciona que 350 escolas receberam materiais de ensino (meta inexistente no projeto original) sem expressar que tipo ou quantidade de material fora destinado por escola.

Enquanto o dito Projeto continuava sendo executado, um novo Projeto foi concebido e firmado na gestão Eduardo Campos, inicialmente intitulado *Improving Quality and Efficiency of Education and Public Management* (2007). Posteriormente aprovado com o título *Pernambuco Education and Accountability – PERA* (2009). Assim como o anterior, este Projeto tinha como palavras-chave melhoria da educação e modernização do setor público, traduzidos nos seguintes componentes: I) Melhoria da Educação Básica; II) Intervenções na Gestão do Setor Público (WORLD BANK, 2009).

Como desdobramento do componente I está o subcomponente intitulado Programa de Padrões Básico, que segundo o texto atenderiam ao padrão definido pela SEE a serem aplicados à todas as escolas, no longo prazo, prevendo: readequação de infraestruturas, mobília e equipamentos das escolas; instalação de laboratórios de informática e formação de professores para o uso dos laboratórios; instalar e/ou incrementar bibliotecas escolares; fornecimento de materiais de ensino apropriados e, por fim, garantir o número adequado de professores por sala de aula e disciplina.

A meta relacionada a esta estratégia, originalmente estabelecida no Projeto,

previa atender 20% da rede estadual e tinha como foco escolas com até 400 alunos com baixo desempenho no IDEB. Segundo o relatório de conclusão (WORLD BANK, 2016) 221 escolas, ao final de 2013, haviam sido atendidas, das quais 63, tornaram-se escolas de referência à época. Segundo o mesmo documento hoje todas as escolas estaduais atendem aos Padrões Mínimos estabelecidos pela SEE (Idem, p. 30).

A este Projeto cabia complementar ou dar suporte às ações já definidas na diretriz geral do Plano Plurianual 2008-2011, em matéria de educação, denominada *Educação Para Cidadania* (Lei.13.306/2007 – Anexo I). Dentre as diretrizes setoriais vinculadas à diretriz geral supracitada destacamos as seguintes: “Adotar Mecanismos para a Melhoria da Qualidade da Educação Básica da Rede Estadual; Garantir a Implantação de Padrões Básicos de Funcionamento das Unidades Escolares da Rede Estadual” (idem, pp. 55-56). Estas diretrizes setoriais, por sua vez, eram viabilizadas pelos programas: Melhoria da Qualidade da Educação Básica no Estado de Pernambuco – PROESCOLA, cujo objetivo consistia em elevar o desempenho da educação do Estado bem como assegurar um ensino de qualidade; e o Programa de Ordenamento e Modernização da Rede Escolar, com vistas à expansão da rede e adequação das escolas à Padrões Básicos de Funcionamento (Idem. Anexo II, 94-97).

Como podemos ver, os objetivos e estratégias vinculadas aos dois Projetos firmados entre governo do estado e o BIRD-BM, estão presentes no PPA e vice-versa, integrando a política educacional do estado, financeira e paradigmaticamente.

O terceiro Projeto firmado entre o Governo do Estado de Pernambuco – GOP e o BIRD, intitulado *Opportunities, Enhancing Equity In The State Of Pernambuco* (2012-2014) bem como o quarto Projeto, por nós destacado, denominado *Pernambuco Equity and Inclusive Growth Development Policy Operation* (2013-2014), ambos propostas de financiamento mais abrangentes, englobando as diretrizes gerais da ação do Estado, inseridas no PPA 2012-2015. Neles, a educação também se faz presente, respectivamente, atrelada aos componentes *Melhoria das Qualidades de Vida dos Pernambucano*, no subcomponente *Oferecer Educação de Qualidade*, cujo o objetivo previa a

expansão da cobertura das escolas de ensino médio em jornada integral, uma política construída a partir de uma visão

interdimensional da educação como um espaço privilegiado de cidadania que busca tornar a participação dos jovens uma característica proeminente de sua estratégia educacional (WORLD BANK, 2012.75).

Dando suporte à interiorização da política educacional de ampliação da jornada (Programa de Educação Integral), e no componente Nova Economia – Oportunidades Para Todos os Pernambucanos, no subcomponente denominado *Ensino Técnico Profissionalizante* (WORLD BANK, 2013), cujo objetivo estava voltado para o fortalecimento da rede de escolas técnicas estaduais.

Dada esta breve descrição, é possível dizer que os quatro Projetos contém elementos relativos à educação e à infraestrutura escolar, sendo que apenas nos três primeiros identificamos elementos relativos às escolas de ensino fundamental e médio. Além disto, fica explícita a correlação paradigmática e de financiamento entre os planos de gestão e as propostas de financiamentos firmadas.

Deste modo, discutir as ações do Estado passa por considerar estes Projetos, especialmente os dois primeiros, como vetores que a um só tempo expressam a política estadual (haja vista as propostas partirem do ente público) e as diretrizes globais do referido organismo internacional que, por conseguinte, aprovou todas as propostas supracitadas por reconhecer seu alinhamento com a política do Banco.

Além destes dois vetores, discutiremos um terceiro, denominado Pacto Pela Educação – PPE, implementado a partir de 2011, com vistas a ser o eixo estruturador da política educacional estadual. Como uma espécie de guarda-chuva, por abarcar o que vinha sendo desenvolvido, e vetor, por impulsionar e direcionar o caminho pelo qual as ações do segundo governo Eduardo Campos (2011-2014) e o governo Paulo Câmara (2015-2018) no campo da educação deveriam seguir a partir daquele momento.

E é o fato de o PPE inserir todas as ações do campo educacional no bojo das políticas de gestão por resultados e determinar este como o caminho a ser trilhado, incluindo as ações voltadas para a infraestrutura escolar, conforme veremos, que o torna um dos vetores desta política.

8.1.1. PROESCOLA (2004 – 2010)

O Programa “Melhoria da Qualidade da Educação Básica no Estado de Pernambuco” – PROESCOLA – foi concebido no segundo governo Jarbas Vasconcelos (2003-2006), como ação por meio da qual seria dada vazão ao Projeto

apresentado ao BM - *Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement Project – EDUQ*, aprovado em 2004 e executado até 2010.

Conforme já mencionado, uma das peculiaridades deste é que não apenas transpassou dois períodos de governos (ou dois ciclos de gestão estadual) e dois governos distintos, porém, com perspectivas de gestão bem semelhantes.

Os dados coletados a respeito deste programa não permitem desenvolver uma análise mais robusta ou aprofundada, ainda assim optamos por mencioná-lo, tendo por base as informações contidas nas Leis 12.433/2003, 12.516/2003, nos Decretos 33.795/2009 e 40.599/2014 e em documentos que compõe o Projeto financiado pelo World Bank (2004) (2010) (2011). Constituindo um corpus bem restrito, caracterizado pelo predomínio de linguagens técnicas, por se tratar de legislação e formulários/relatórios, o que não impossibilitou a compreensão e percepção de elementos importantes relativos à formulação e concretização que, juntos, nos permitiram identificar alguns dos parâmetros da política de infraestrutura escolar integrados ao Programa.

O primeiro elemento que a análise dos textos revela é a diretriz geral do Programa *Modernização da Gestão do Setor Público*, não estando pautada na área de educação, especificamente, volta-se para ela como um campo estratégico a partir do qual poderia fazer irradiar um modelo de gestão gerencialista. Identificamos, ainda, um conjunto de princípios marcadamente presente nos textos, dos quais citamos os mais recorrentes, que foram: Melhoria da Qualidade nos Serviços e Reforma e modernização do Estado, amparados no argumento central de que a administração do setor público é ineficiente, sendo

caracterizada pela baixa qualidade dos serviços públicos, falta de prestação de contas, e uma situação fiscal apertada. No setor educacional, a pesada estrutura administrativa da SEDUC impede oferta eficiente e eficaz de uma educação de qualidade¹⁵ (World Bank, 2004:02).

A estratégia enunciada no documento põe em foco o esforço empreendido pelo governo na Reforma do Estado, tendo em vista a contenção dos gastos com serviços públicos, ampliação da flexibilidade gerencial e fortalecimento da prestação de contas (idem, p.3). Dada a abrangência do setor educacional, a expectativa

¹⁵ Todas as citações diretas desta fonte serão realizadas a partir de tradução livre, haja vista o fato de a língua original do documento ser inglês.

explicitada nos textos é de que com este Projeto seria possível apoiar dito esforço de modernização, oportunizando experimentar suas diretrizes a partir da reforma da secretaria de educação.

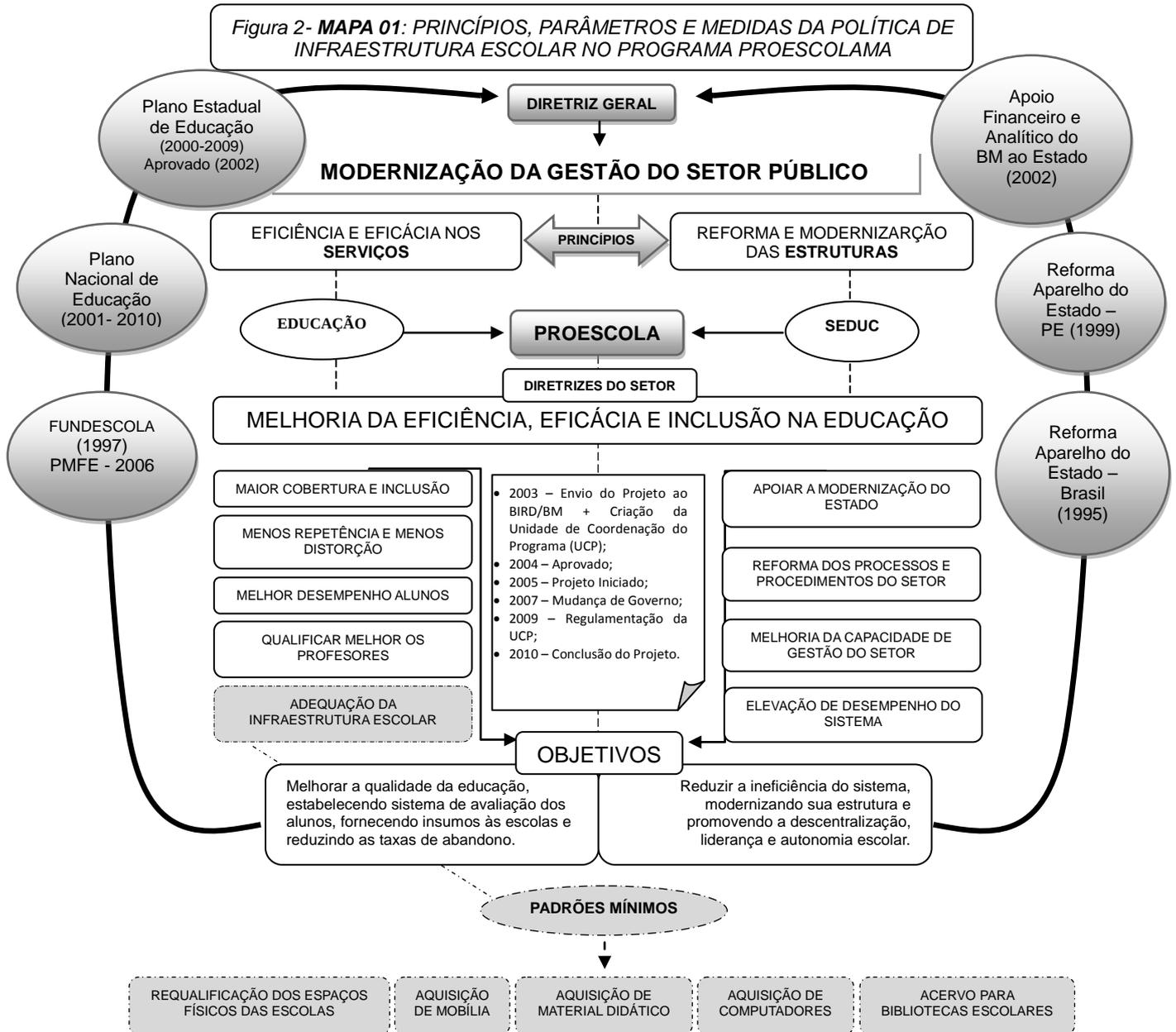
Este percurso nos permitiu identificar a diretriz específica ou setorial diretamente relacionada ao campo da educação qual seja, *Melhorar a eficiência, eficácia e inclusão na educação*. Identificamos, ainda, um conjunto de diretrizes subordinadas, são elas: Ampliação da Cobertura e da inclusão; Diminuição das taxas de repetência e a distorção idade-série; Melhora do Desempenho dos alunos; Qualificação dos professores; Adequação da infraestrutura escolar; Coordenação entre estado e municípios.

O conteúdo do Projeto é todo ele desenvolvido com base nessas diretrizes e nos princípios anteriormente mencionados e conforme mapeamento representado na figura a seguir (MAPA 01), bem como pelo que foi possível identificar, o mesmo aconteceu com sua concretização enquanto Programa.

Enquanto elementos do contexto de influência, representados na figura acima, jogaram papel fundamental a Reforma do Aparelho do Estado, no âmbito nacional e estadual, o Programa FUNDESCOLA, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o Plano Estadual de Educação (2000-2009) – aprovado em lei no ano de 2002 – e, por fim, a parceria e apoio do Banco Mundial ao estado de Pernambuco, por meio de apoio financeiro e analítico (WORLD BANK, 2004).

No centro do MAPA 01, por sua vez, encontra-se a representação dos fundamentos, o corpo de sustentação do PROESCOLA e, na base, as medidas em termos de infraestrutura escolar preconizadas no âmbito do Programa, às quais vamos nos ater, no intuito de analisar o desdobramento daquela que é a diretriz na qual está expressa o nosso objeto, ou seja, *Adequação da infraestrutura escolar*.

Se por um lado a infraestrutura escolar está devidamente inserida no *rol* das condicionalidades ou dos pressupostos de uma educação de qualidade, por outro, dada a perspectiva de educação como serviço e não como direito, e da qualidade compreendida e expressa nos textos enquanto eficiência, a dimensão infraestrutural não é tratada como uma pedagogia, mas como um insumo, haja vista que segundo o argumento do Projeto, o “nó”, está na capacidade de gestão, inclusive da escola. De tal modo, o primeiro passo para construção de uma educação eficaz, eficiente e inclusiva, ou o primeiro problema a ser enfrentado, seria o fortalecimento da autonomia escolar, aumentando sua eficiência e responsabilidade em “diagnosticar a



sua própria situação e corrigir as deficiências” (Word Bank, 2004: 04).

Esta perspectiva estava totalmente alinhada com a perspectiva em curso no âmbito federal materializada pelo FUNDESCOLA, cuja meta era suprir a gestão dos sistemas de ensino e da escola em especial, tendo como diretriz geral a *Efetividade das Políticas Educacionais*, através da gestão de uma educação de qualidade, melhorando o desempenho de estudantes e aumentando a eficácia das escolas (FUNDESCOLA, 2006).

No PROESCOLA, o objetivo correlato à diretriz da infraestrutura era Garantir Padrões Mínimos de Funcionamento nas escolas, definidos como “conjunto predeterminado de fatores essenciais” (W.B., 2004:05), como acervo para bibliotecas

escolares, material de uso do estudante, mobiliário, instalações físicas e sanitárias.

Os documentos mencionam inúmeras vezes a existência de um modelo de Padrões Mínimos elaborados pela Secretaria de Educação que seriam balizadores das ações desenvolvidas pelo Estado neste quesito. Realizamos diversas buscas na web e na base de legislação do estado e não encontramos nenhum tipo de documento, normatização ou algo semelhante, que contivessem as especificações de ditos Padrões. Por fim, realizamos consulta à Secretaria de Educação – SEE, por meio de sua Ouvidoria ao que nos foi informado que se tratava a) do que preconizava o Plano Nacional de Educação (2001-2010); b) dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola, estabelecido no âmbito do FUNDESCOLA.

No PNE (2001-2010) para o ensino fundamental, da meta 04 à meta 06 não há definição de padrões, senão um conjunto de recomendações daquilo que deveria ser considerado na elaboração de Padrões Mínimos Nacionais de Infraestrutura para o Ensino Fundamental, quais sejam:

- a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- b) instalações sanitárias e para higiene;
- c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- g) telefone e serviço de reprodução de textos;
- h) informática e equipamento multimídia para o ensino.

Além disto, e ao contrário do contido na informação da SEE (OUVIDORIA, 2016), o PNE apenas estabelece o prazo de 01 ano para a elaboração e de 05 e 10 anos para que as escolas estejam adequadas aos Padrões.

No período da aprovação do Plano (2001-2010) estava em desenvolvimento o FUNDESCOLA, a partir do qual foram desenvolvidos os já mencionados, e considerado por nós bastante limitados, Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE.

Em resumo, quando os documentos analisados mencionam Padrões Mínimos definidos pela Secretaria de Educação, fala-se, na verdade de uma adaptação à realidade financeira e às prioridades do contexto estadual (WORLD BANK, 2004), em relação ao preconizado naquele PNE, no Plano Estadual de Educação – PEE

(2000-2009) e pelo FUNDESCOLA no que concerne ao manual do PMFE. Significando dizer que não existe um Padrão Mínimo, como uma normalização, legislação, ou algo que o valha no âmbito estadual, por um lado, e que, por outro, as orientações/sugestões do PMFE não são consideradas em sua plenitude.

Este, ao nosso ver, não apenas é o ponto de fragilidade do PROESCOLA, como também se constitui o cerne da fragilidade da política educacional em matéria de espaço escolar.

Orçado em 52 milhões de reais, o Programa previa a destinação de 54,5% deste valor para a diretriz de melhoria da qualidade e eficiência das escolas, sendo aplicados em favor da ampliação de 1) autonomia da gestão escolar, por meio da implementação da metodologia de planejamento denominada Planejamento de Melhoria da Escola – PME, voltado para o delineamento de metas e ações definidas pelas próprias escolas, tendo como base seus respectivos Plano de Desenvolvimento - PDE, servindo para viabilizar a transferência de recursos financeiros para a escola, seja pelo FUNDESCOLA, seja pela Secretaria (FUNDESCOLA, 2006) e formação sobre gestão escolar; 2) na “qualificação” de professores e 3) reabilitar e equipar as escolas, fornecer material didático, mobília, livros, TV, computadores, ar-condicionado.

Na prática, da meta estabelecida para 145 escolas apenas 46 foram reabilitadas, e outras 13 receberam equipamentos e mobílias; 350 escolas receberam material didático; 700 laboratórios de informática equipados, quando a meta do projeto previa 534, porém a execução contou com recursos extra projeto; 15 escolas indígenas foram reabilitadas, quando a meta original fazia referência à 24 escolas; 118 escolas indígenas receberam material didático culturalmente apropriado; 16 centros para atendimento de crianças com deficiências receberam material didático e 4 vans (WORLD BANK, 2011).

Tais informações demonstram a materialização do caráter secundário ou acessório da infraestrutura escolar enquanto política educacional, servindo de pano de fundo de um discurso e de um desenho de política que está direcionado para melhoria do desempenho escolar dos estudantes e a prestação de contas. A secundarização também se torna ainda mais nítida ao evidenciarmos ausência de qualquer menção à infraestrutura das escolas entre os principais indicadores de desempenho do Projeto, todos voltados para taxas de conclusão das etapas da educação básica, taxas de aprovação, taxa de evasão, taxas de distorção idade-ano,

taxa de repetência, reprovação etc. (WORLD BANK, 2010).

Por fim, a disparidade entre metas estabelecidas e realizadas, e destas últimas dentro do universo de 1086 escolas estaduais, podem indicar a falta de organicidade da política de infraestrutura escolar no âmbito do Programa que, por sua vez, pode vir a ser reflexo mesmo da falta de organicidade desta dimensão no aparelho de governo. Além de a repetição de uma lógica segundo a qual em assunto de espaço físico escolar, deve prevalecer as soluções alternativas e financeiramente mais viáveis, não as pedagogicamente mais adequadas, como evidenciado na literatura discutida nos capítulos anteriores.

Concluído o mapeamento, descrição e identificação das medidas e dos princípios, por meio da análise de alguns documentos referentes ao tão peculiar vetor da política de infraestrutura escolar do estado de Pernambuco, cujo contexto de formulação se deu no segundo governo Jarbas Vasconcelos (PMDB) (porém, parte do contexto de execução correspondendo ao primeiro governo Eduardo Campos (PSB) – o que justifica a inserção do dito Programa na pesquisa –) partiremos, então, aos vetores desenvolvidos (concebidos e executados) entre 2007 e 2016.

8.1.2. Projeto EDUCAR (2010 - 2013)

O primeiro e o mais explícito vetor por meio do qual a política de infraestrutura escolar foi conduzida nos governos do PSB da atualidade, e talvez por isso possa ser considerado o de maior expressividade, o denominado Projeto EDUCAR, repousa sobre um conjunto de elementos semelhantes ao Programa PROESCOLA/EDUQ. Semelhantes e não casuais, ao contrário, enunciadas abertamente no texto de apresentação do Projeto, que ao apresentar os objetivos, por exemplo, diz que

tais objetivos dão continuidade, mas também representam um aprofundamento, dos objetivos do Projeto Educação de Qualidade em Pernambuco (EDUQ), e reforçam a prioridade do Estado para o enfrentamento de questões educacionais (PERNAMBUCO - web.).

Em tal afirmativa, presente também nos documentos do Banco Mundial (WORLD BANK, 2007 e 2008), destacamos o fato de que ambos os Projetos e seus respectivos programas e ações são reconhecidos como portadores das prioridades do Governo do Estado, mesmo reconhecida as peculiaridades em relação à elaboração e concretização do PROESCOLA. Reforçando que, apesar de se tratar

de gestões diferentes, o fio condutor da agenda da administração e da educação pública são semelhantes e de marcante presença em ambos os Projetos.

Dito de outra forma, assim como o Programa PROESCOLA representava a materialização do *Pernambuco Integrated Development: Education Quality Improvement (EDUQ)*, ou como supracitado *Projeto Educação de Qualidade em Pernambuco*, proposto e executado pelo estado de Pernambuco mediante financiamento do BIRD/BM, o Projeto de Desenvolvimento da Educação e Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Projeto EDUCAR – representa a materialização do *Pernambuco Education Results and Accountability (PERA)*, também desenvolvido em parceria com o BIRD/BM.

O EDUCAR/PERA é uma proposta de complementação - diferentemente do PROESCOLA/EDUQ no qual a maior parte do recurso advinha do empréstimo - haja vista que todas as propostas já vinham sendo previstas e desenvolvidas por dotação orçamentária própria do Estado, e seriam continuadas e incrementadas a partir do aporte de 154 milhões de dólares, emprestados pelo Banco para este investimento específico, somando-se a 426 milhões e 400 mil dólares aportados como contrapartida por parte do governo de Pernambuco (WORLD BANK, 2008).

A partir da análise dos textos, identificamos a diretriz geral, ponto de partida da concepção do Projeto: *Reforma do Setor Público para uma Gestão Baseada nos Resultados*. À perspectiva de reforma do Estado se soma uma tecnologia que incorpora princípios e práticas próprias do mercado, da empresa, que é a gestão para resultados. Este modelo, defendido e utilizado pelo governo do estado, segundo o próprio governo “assegura que os recursos sejam alocados para as prioridades políticas. Ele também incorpora elementos de práticas, rotinas e ferramentas de controle de qualidade derivadas do setor privado” (WORLD BANK, 2016:08).

Tal perspectiva de reformas, segundo Ball (2002), se alastram pelo mundo como uma epidemia política, um conjunto de ideias reformadoras que se relacionam entre si. O que se espera é que elas sejam capazes de influenciar e reorientar diferentes sistemas educacionais no mundo, ignorando as peculiaridades e particularidades locais. Fenômeno que Santos (2002) denomina como globalização cultural ou imposição de culturas definidas como universais, mas também que está estritamente relacionada ao que o autor chama de “constelações” de práticas capitalistas em nível globalizado, ou seja, “conjunto das relações sociais que se

traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais” (p.85).

Os três aspectos, ao nosso ver, presentes na definição de globalização supracitada, permeiam a concepção e a diretriz geral do Projeto em tela, haja vista o sustentáculo de tais reformas serem as agências e os organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial (BALL, 2002), um agente transnacional com alto potencial de influência e intensificação de políticas deste tipo.

Vinculados à diretriz de reforma e gestão para resultado, identificamos um conjunto de princípios, dos quais destacamos os mais recorrentes quantitativamente, quais sejam: *Qualidade dos serviços e Desempenho*.

O primeiro princípio, uma vez mais transfere os direitos, em geral, e a educação, em particular, para o campo do consumo, enquanto o cidadão, o estudante, transferido de sujeito de direito para o lugar do consumidor. A qualidade, como no Programa anterior, integra o rol dos parâmetros do mercado. Daquilo que é medido pelos números e não pelos efeitos sociais, mas pelos ganhos econômicos a eles atrelados: daí nos documentos haver uma marcante relação entre direitos como serviços e qualidade como eficiência e eficácia e estes, por fim, relacionados à redução de gastos pelo Estado.

Segundo Apple (2003), este é um dos efeitos do neoliberalismo: transformar conceitos políticos em conceitos econômicos, alterando o eixo de compreensão de categorias e palavras centrais para a compreensão social e educacional. Para o autor, a opção pelo caminho do mercado sempre nos conduzirá à economia como ponto de chegada.

Neste sentido, uma diretriz para o mercado demanda estruturas mercadológicas e uma escola também mercadologizada. O que nos leva ao segundo princípio, o do *Desempenho* ou *Performance*. A chave para entender este princípio, dirá o autor, está na ideia de meritocracia, de esforço individual, da regulação pelo mercado. O objetivo é que estes dois elementos confluem para a produção de resultados, uma “conjugação de mercados e mecanismos para a geração de evidência do desempenho” (APPLE, 2003:85).

Ball (2002; 2012), por sua vez, vai denominar esta lógica de Performatividade, caracterizada por ser uma tecnologia, conjunto de mecanismos, uma cultura na medida em que estabelece novos hábitos, e por ser um modo de regulação, de

medição, aferição, comparação, avaliação. O desempenho como princípio está baseado na competitividade. Seus principais elementos são a comparação e exposição. Seu objetivo: o controle e a produtividade; validade, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização, por meio de avaliação e julgamento. No Projeto as metas e seus Indicadoras-chaves (Kit Project Indicador – KPI), estão direcionadas à aferição de resultados estatísticos, como o percentual de alfabetizados, diminuição dos índices de distorção idade-série e pela implementação de tecnologias de monitoramento e avaliação, como sistema de monitoramento individual dos alunos (WORLD BANK, 2007, 2008, 2016).

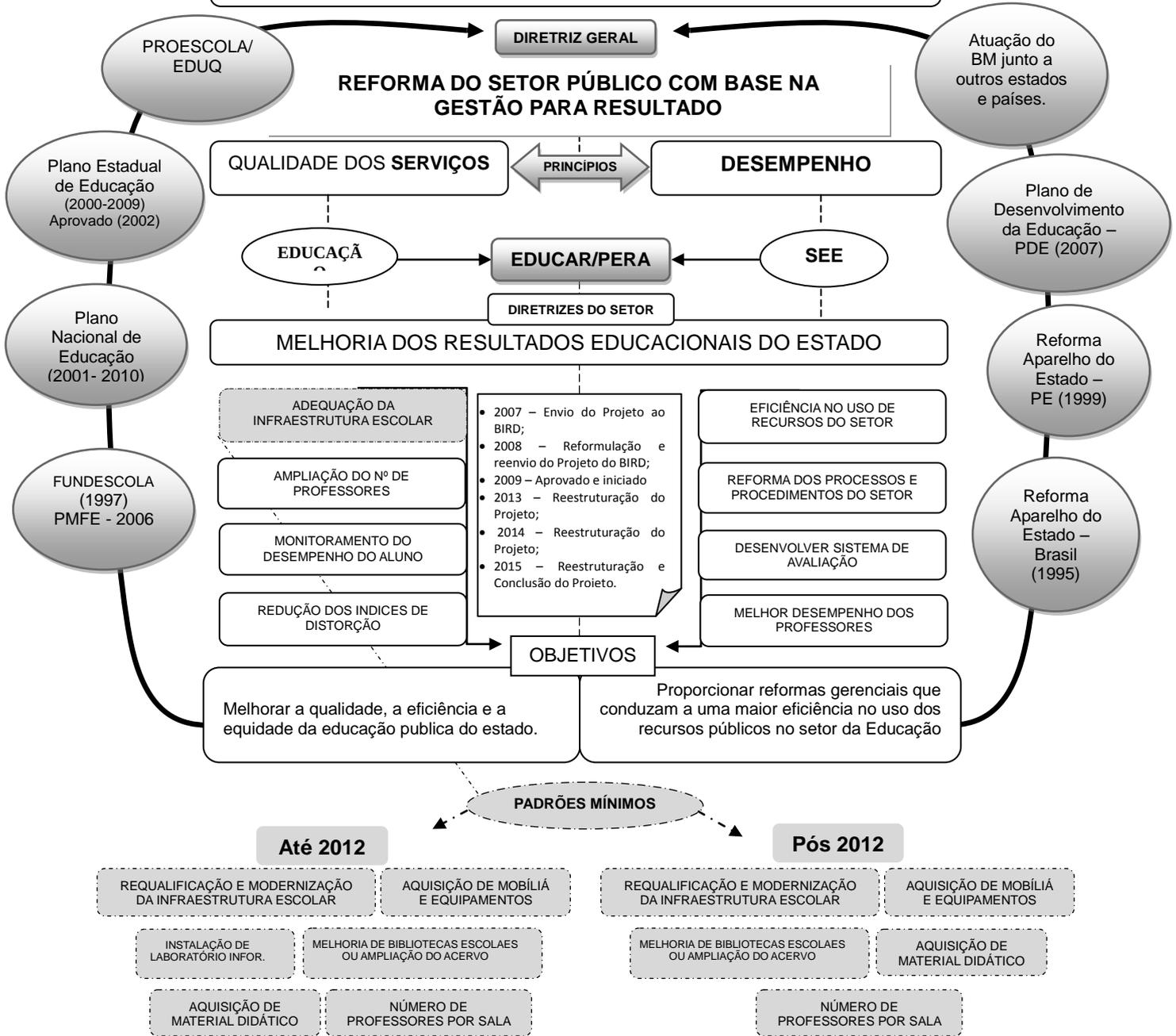
Como elemento do contexto de influência presente nos textos são mencionadas as ações do Banco junto com outros estados para o desenvolvimento de tecnologias de gestão e as diretrizes do governo federal, especialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto difuso de programas, conforme discutimos nos capítulos anteriores. Sem abandonar elementos referenciais presentes também no projeto anterior, conforme ilustrado no Mapa 02, a seguir.

Os elementos do contexto de influência impulsionam a diretriz geral, seus princípios e metas. Estas, por sua vez resultaram na definição de uma diretriz setorial, por nós identificadas, qual seja: *Melhoria dos Resultados Educacionais do estado*. Trata-se do argumento que norteia o lugar da educação neste esforço de Reforma do Estado enquanto uma moeda política e econômica, mensurável e rentável para o desenvolvimento econômico, ou seja voltada para a formação de mão de obra, como evidenciado pela citação a seguir:

(...) o PERA centra-se em duas estratégias interligadas que abordam esta agenda: (i) a construção de capital humano para aumentar as oportunidades para os mais pobres (ajudando assim a reduzir a desigualdade) e melhorando as qualificações e competitividade da força de trabalho (contribuindo assim para o crescimento); e (ii) o reforço da qualidade dos serviços e gastos para aumentar o acesso e a acessibilidade (ajudando a reduzir a desigualdade) e melhorar a eficiência no uso dos recursos públicos (contribuindo assim para o crescimento) (WORLD BANK, 2008:04).

Dentro deste contexto, identificamos, ainda, um conjunto de diretrizes subordinadas (MAPA 02), dentre as quais aquela referente à *Adequação da Infraestrutura Escolar*, sobre a qual vamos nos ater.

FIGURA 3- MAPA 02: PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E MEDIDAS DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO PROJETO EDUCAR/PERA



Na figura acima podemos ver a representação do local já mencionado que foi destinado à educação, enquanto serviço, na concepção deste projeto e dentro dele o papel de certa forma privilegiado que joga a dimensão infraestrutural, na condição de primeira diretriz ou subcomponente. Nos textos esta dimensão é definida como a primeira de um conjunto de oito “impedimentos críticos para um melhor desempenho dos estudantes de Pernambuco” (WORLD BANK, 2008:02) a serem enfrentados,

seguida: pelo pouco número de professores nas áreas de matemática e ciências; o pouco tempo de ensino (o que irá desembocar no desenvolvimento de um programa de educação integral); a ausência de informações sobre o desempenho dos estudantes; da falta de incentivo para um melhor desempenho dos professores (argumento que vai gestar a política de bonificação de professores), por fim, concluindo o conjunto dos oito desafios ou entraves da educação citados no mesmo texto, estão a falta de relevância do currículo, a ineficiência do sistema de ensino e a fraca capacidade institucional da Secretaria de educação.

Orçamentariamente esta dimensão representou o maior investimento do EDUCAR/PERA, cerca de 90% do valor do empréstimo foi alocado nesta diretriz (WORLD BANK, 2016:30) que objetiva implementar, gradativamente, padrões mínimos às escolas estaduais. Estes Padrões Básicos previam, inicialmente, a requalificação dos espaços escolares, aquisição de mobília e equipamentos, material didático, instalação de laboratórios de informática, melhoria de bibliotecas, seja do espaço seja do seu acervo, e a quantidade de professores por área, como se professor não fosse qualidade de um determinado profissional da educação, mas um insumo. Não há dúvidas de que a existência de professores, dentro de um sistema educacional de massas e universalizando-se como é o brasileiro, ou seja, uma pré-condição, tanto quanto uma boa infraestrutura escolar, mas professores não deveriam figurar na mesma categoria, a categoria das coisas, dos objetos.

Em termos de infraestrutura escolar, o conjunto de elementos que compunham os Padrões Básicos de Funcionamento das Escolas Estaduais (Quando 10) elaborados pela SEE e previsto no Projeto, contemplavam a rede física, compreendida como os espaços escolares, divididos por áreas: Administrativa, Técnica e Pedagógica e Vivência, Recreação e Serviços Gerais; abarcava, ainda, os equipamentos e mobiliários, descrevendo a quantidade e o tipo em relação a cada um dos espaços; e, por fim, contemplava os materiais pedagógicos, a saber, livros didáticos, fardamento e material escolar (PERNAMBUCO,2010).

Destacamos do quadro que se segue as informações relativas à expectativa do número de estudantes para cada um dos espaços. Os Padrões foram pensados para até 45 estudantes por sala de aula, enquanto o laboratório de informática dentro dos Padrões Básicos comporta apenas 20 estudantes, sendo dois por computador para a uso simultâneo da biblioteca o número máximo apresentado é de 16 lugares. Talvez tais definições, por si só, consigam testemunhar a escala de

prioridade e a concepção pedagógica a respeito dos possíveis espaços de aprendizagem na escola estadual pernambucana.

Quadro 120 - PADRÕES BÁSICOS DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS ESTADUAIS IMPLEMENTADOS A PARTIR DO PROJETO EDUCAR

REDE FÍSICA	ESPAÇOS	MOBILIÁRIO	EQUIPAMENTOS	MATERIAIS PEDAGÓGICOS
ÁREA ADMINISTRATIVA	DIRETORIA	03 mesas; 03 cadeiras; 01 armário	01 computador em rede; 01 telefone; 01 impressora; 01 projetor.	
	SECRETARIA	05 mesas; 04 arquivos com gavetas; 08 cadeiras, 04 armários.	01 impressora; 01 computador em rede; 01 telefone.	
	COORDENAÇÃO	01 armário; 01 mesa; 04 cadeiras	01 telefone	
	SALA DOS PROFESSORES	Armário com divisórias; cadeiras; mesa de reunião		
	BANHEIROS P/ ADMINISTRAÇÃO			
ÁREA TÉCNICA E PEDAGÓGICA	SALA DE AULA	01 Quadro branco ou verde; 45 conjuntos de cadeira e mesa do estudante ou cadeira universitária; 01 conjunto cadeira e mesa do professor	04 ventiladores de parede.	Livros Didáticos; Fardamento (camisa e mochila escolar); Kit Material Escolar Infantil (Cadernos, lápis de cor, lápis, borracha, régua, apontadores, cola) e Adulto (Cadernos, canetas, apontadores, lápis, régua e borracha)
	LAB. DE INFORMÁTICA	01 quadro branco; 10 mesas p/ computador; 01 conjunto cadeira e mesa do professor; 01 mesa p/impressora; 20 cadeiras;	01 ar condicionado; 01 impressora; 10 computadores em rede.	
	BIBLIOTECA	04 mesas de leitura; 01 escrivaninha; 16 cadeiras; 05 estantes dupla face; 02 arquivos;	01 ar condicionado; Acervo com no mínimo 500 títulos*	

ÁREA DE VIVÊNCIA, RECREAÇÃO E SERVIÇOS GERAIS	COZINHA	02 armários de parede; 01 mesa;	01 botijão de gás; 01 ventilador; 01 kit merenda/estudante**; 01 freezer horizontal; 01 fogão industrial; 01 Liquidificador; 01 geladeira.	
	DESPENSA			
	ÁREA RECREIO COBERTO			
	ÁREA DE SERVIÇO			
	BANHEIRO P/ ALUNOS			

Fonte: Pernambuco (2010) e (2012)

*No documento (PERNAMBUCO, 2010) este item aparece na categoria mobiliário e equipamento, daí nós termos incluindo na coluna equipamento. Mas nossa compreensão é de que este componente deveria compor a categoria Material Pedagógico.

**Caneca, Bandeirão, prato e talheres (idem).

Aqui, vale fazer algumas observações:

a) assim como no Programa discutido no tópico antecessor, tal Padrão tem por base as definições do FUNDESCOLA, que prevê e define em seus Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola – PMFE a existência de cinco ambientes considerados mínimos ao funcionamento de uma escola, como ambiente para atividade com uma turma; ambiente para atividade coletivas; ambiente para promoção do acesso à informação (biblioteca, lab. Informática ou equivalente); ambiente para atividade administrativa; ambiente para preparo de alimentos e ambiente para atividades de higiene (BRASIL, 2002:38), todos contemplados e presentes no quadro acima;

b) com a mudança de gestão alguns itens também foram modificados localmente, acrescentando alguns complementos. No Programa anterior a respeito das bibliotecas escolares a previsão era melhoria do acervo, neste projeto havia a possibilidade de requalificação ou implantação de bibliotecas, mas grosso modo trata-se do mesmo Padrão ou conjunto de itens;

c) Em 2012 o conjunto de itens foi modificado, sendo substituída a instalação de laboratórios de informática nas escolas em favor da instalação de rede de internet nas salas de diretores, já que no bojo do projeto havia a previsão do desenvolvimento de sistemas de monitoramento e gestão por meio de plataformas digitais, e nem todas as escolas possuíam internet; além da substituição de

ventilador por ar-condicionado em algumas escolas (WORLD BANK, 2013);

d) a inserção dos materiais pedagógicos como elemento dos Padrões Básicos nos parece um diferencial significativo da adaptação realizada em relação ao preconizado no PMFE, mesmo que em relação ao livro didático, especificamente, haja um Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, voltado para o fornecimento deste material às redes de ensino, nossa observação visa salientar positivamente esta singela vinculação entre infraestrutura e pedagogia;

e) os Padrões nos permitem inferir sobre a perspectiva pedagógica subjacente à ele, na medida em que resume a melhoria das condições de infraestrutura escolar a aquisição de mobiliários e equipamentos, como se 01 quadro, 45 cadeiras e 4 ventiladores bastassem para compor um ambiente propício à aprendizagem. Ao que nós denominaríamos, em contraposição, de Padrões Elementares ou até Rudimentares de funcionamento e de concepção de um espaço capaz de favorecer a construção de conhecimento.

Porém, tendo em vista o corpus no qual se insere o conjunto dos seus elementos, dá conta da pedagogia e da escola voltada para os resultados, eficiente, eficaz e tributária de um paradigma de qualidade inerente a este modelo.

O projeto previa atender 221 escolas estaduais, o que representava cerca de 20% do total de 1105 escolas em 2008, ano de proposição do projeto, em especial as escolas com os piores índices nacionais e estaduais, com no mínimo 400 matrículas. Das escolas contempladas, 63 foram transformadas em Escolas de Referência em Ensino Médio – EREM e tiveram a sua carga horária de aulas ampliadas tornando-se de tempo integral.

Definidas as escolas a serem contempladas pelo Projeto, com base na realização de um levantamento da condição das escolas que incluía não apenas as áreas citadas anteriormente (Quadro 10) mas também uma *Análise Ambiental* (limpeza, segurança, organização, comunidade escolar, liderança), análise do *Perfil do Pessoal* (equipe gestora, professores, merendeiras, serviços gerais, equipe técnica e equipe administrativa) e um levantamento da *Gestão Financeira* e dos *Programas* em funcionamento na escola, ou seja, definidos os “critérios mensuráveis especificando o que, de forma não ambígua, são os padrões básicos” (PERNAMBUCO, 2010:20) desenhou-se um meio de aferição e monitoramento das condições de funcionamento das escolas.

Tal meio ou “procedimento de comprovação” consistia em um sistema de

certificação e monitoramento anual no contexto da execução do Projeto, “com a finalidade de adequar e manter as escolas da rede estadual, ao padrão básico de funcionamento e atender a meta estabelecida no Projeto” (PERNAMBUCO, S/D: 01).

A materialização desta certificação consistia na fixação de uma placa na entrada das escolas para cada um dos anos , entre 2010 e 2013, identificando que aquela escola foi atendida pelo Projeto e vistoriada no marco de cada ano de execução do projeto a partir de 2010. O significado desta certificação reside em apontar a escola como seguidora dos Padrões de Funcionamento definidos no EDUCAR, garantindo-lhe um status de escola certificada.

Com esta estratégia fica consolidado o lugar da dimensão da infraestrutura escolar em um projeto focado nos resultados, na medida em que permitirá o estabelecimento da relação entre infraestrutura escolar, avaliação e desempenho. Aspiração preconizada e expressa no objetivo do Projeto de Certificação das Escolas da Rede Estadual cuja expectativa consistia em: “assegurar condições adequadas de funcionamento da escola visando impactar na melhoria do IDEPE” (PERNAMBUCO, S/D:02).

Esta vinculação aparece consolidada no relatório final do Projeto, onde se apresenta um Indicador-chave relacionando infraestrutura e desempenho escolar, que se expressam em afirmações do tipo: “as escolas públicas de IDEPE mais baixas incluídas no programa de padrão básico fizeram o maior progresso para melhorar a qualidade e a eficiência da educação” (WORLD BANK, 2016:14) ou ainda:

O desempenho dos alunos, conforme medido pelos resultados dos testes, mostra que os alunos das escolas incluídas no Programa de Padrões Básicos tiveram melhorias mais rápidas tanto em português quanto em matemática do que aquelas em escolas não incluídas no Programa (WORLD BANK, 2016:13)

Os índices atrelados à dimensão infraestrutural são os de evasão, reprovação/aprovação e das provas do sistemas de avaliação nacional e estadual. Segundo os dados apresentados, fica evidente o impacto (estatístico) da infraestrutura escolar sobre a qualidade da educação medida pelo desempenho, ainda assim, conforme os próprios dados evidenciam e conforme vimos discutindo neste trabalho a partir de vasto aporte bibliográfico, essa dimensão por si só e descontextualizada das condições de vida dos estudantes, inclusive, resultará

limitada.

Um dos dados apresentados, por exemplo, é o impacto da adequação aos padrões mínimos na taxa de repetência no ensino fundamental em escolas atendidas pelo Projeto, que teriam saído de 22,6% em 2009, quando o Projeto começou, para 14,3% em 2014, enquanto que em escolas não participantes do Programa a repetência caiu de 15,1% para 10,5%, explicitamente inferior, o que permite o discurso a respeito do grande impacto da infraestrutura escolar. Porém, se formos analisar os números finais, eles são de 14,3% (escolas Participantes) para 10,5% (escolas Não-Participantes) evidenciando por um lado o fosso de desigualdade que havia e que agora se encontrava diminuído, mas não igualado. Ou seja, teria amenizado tornando a educação estadual mais equanime, segundo o relatório; por outro lado, indica que ainda há uma desigualdade significativa que não foi abordada em nenhum dos dois grupos acima, haja vista que o avanço daquelas não atendidas foi muito pequeno. Quais fatores seriam estes, não é possível inferir.

Em resumo, se parece possível que as escolas atendidas pelo EDUCAR para adequação aos Padrões Básicos apresentaram melhoras em relação aos índices e que a dimensão infraestrutural pode ter desempenhado papel significativo nisto (WORLD BANK, 2016), também nos parece possível que dado o caráter elementar dos tais Padrões (Tabela-13), o resultado substancial tenha sido o de diminuir o espectro das desigualdades infraestruturais entre as escolas, haja vista os números comparados anteriormente.

Com a descrição e análise deste vetor, pudemos perceber o papel de destaque que foi dado à dimensão infraestrutural inicialmente como pré-condição para uma educação de qualidade subordinada à lógica do desempenho, dentro das expectativas do Governo do Estado em gerar três mudanças institucionais e estratégicas com estas ações, sendo elas

(a) o estabelecimento de estratégias de RBM [Gestão Baseada nos Resultados] no setor educacional apoiado pela SEE; (b) a universalização do SAEPE [Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco] e do IDEPE [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco]; e (c) a adoção da BDE [Bônus de Desempenho Educacional], que estabeleceu um sistema de mérito no sistema escolar estadual. (WORLD BANK 2016:18. Grifo Nosso).

Todos voltados para o monitoramento e avaliação. De modo mais sofisticado

a dimensão da infraestrutura escolar passa a ter um peso secundário, não condizente com o lugar de destaque que recebe no texto da política, como uma cortina de fumaça, obnublando aquilo que seria o central expresso pela citação acima.

Iniciamos e agora concluímos este tópico ressaltando a importância e expressividade deste vetor na compreensão da política de infraestrutura escolar no estado haja vista tais Padrões serem, ainda hoje, o guia para a infraestrutura escolar estadual e pelo complexo contexto no qual ela tem estado inserida: de um modelo de gestão gerencialista, performático, voltado para os resultados. Contexto este que se completa com o próximo vetor a ser discutido.

8.1.3 Pacto Pela Educação (2011)

Vimos anteriormente como já nos primeiros anos da primeira gestão Eduardo Campos (2007-2010) as bases e ações que iriam dar a contextura da educação naquele governo se encontravam bem delineadas e bem estruturadas no campo da prática já no ano de 2007. Vimos, ainda, que tal perspectiva se fez materializar em um documento denominado Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para Educação, de 2008.

Este documento apresentava o modelo de gestão a ser experienciado no campo da educação pela rede estadual como um todo, bem como sua concepção de educação, que integrava ensino médio à formação da classe trabalhadora em tempo escolar ampliado, com jornadas de tempo integral ou semi-integral. Aquele documento continha as bases da política educacional desenvolvida no período que, por sua vez, refletem algumas das ações previstas no Programa PROESCOLA/EDUQ e dão as bases que irão fundamentar o Projeto EDUCAR/PERA, ambos discutidos por nós neste capítulo.

A experiência com os Projetos supracitados no campo da educação, contribuindo para a consolidação das metas estabelecidas para o período da primeira gestão, aliada a experiência no campo da segurança pública onde se estruturou uma política de monitoramento permanente das ações e resultados, denominado Pacto Pela Vida, nortearão a nova materialização da gestão da educação a partir de uma metodologia de gestão denominada Pacto Pela Educação- PEE.

Estabelecido em 2011 e instituído em 2013 pelo Decreto 39.336, o PPE é

caracterizado enquanto Programa de Gestão Por resultados com geração de valor público, na forma de Pacto de Resultados, que segundo o Art. 7 do mesmo decreto, “são metodologias específicas aplicadas em programas multissetoriais (...) com a finalidade de obter a melhoria em indicadores de qualidade dos serviços públicos”.

Valor Público, por sua vez, é definido como sendo o conjunto dos resultados que remetam à eficiência na aplicação de recursos públicos, aliados à qualidade dos serviços prestados bem como ao bem-estar social. Segundo esta lógica, o Valor Público se expressa por meio de indicadores de resultados. Para a educação foram definidos como indicadores de resultados IDEB e o IDEPE, respectivamente (Idem: Art.3º). Significando a subordinação de todas as ações do Estado no campo educacional em nível estadual aos referidos instrumentos de avaliação.

A principal diretriz do PPE vincula-se à consolidação de uma educação inclusiva para a formação da cidadania e para o mundo do trabalho (PERNAMBUCO, 2011) que, por se tratar de um estratégia de caráter multissetorial, se desdobra nas seguintes diretrizes setoriais: *Qualidade da educação, para todos e com equidade; melhoria do ensino, das aprendizagens e dos ambientes e ampliação do acesso*. Cujo objetivo seria Garantir educação pública de qualidade e formação profissional. O que seria possível por meio da melhoria dos indicadores de qualidade de avaliações de desempenho educacional. Dentre os princípios por nós identificados, os mais centrais são Meritocracia e Foco nos resultados.

Esta breve descrição, até aqui, já nos permite identificar que as diretrizes, objetivos e princípios, são idênticos aos presentes nos outros dois vetores. O mesmo acontece com as metas presentes nos documentos analisados, que vão da ampliação ao acesso da educação básica (urbana e rural), passam pela formação de professores, pela melhoria da qualidade da educação básica chegando até a melhoria da gestão da rede escolar. Por outro lado, introduz outros elementos, como a centralidade do acesso à educação integral, passando pela ampliação da educação profissional e acesso ao ensino superior.

Tanto a educação em tempo integral, como prática, quanto a formação profissional, enquanto discurso, estão bem presentes nos textos do Projeto EDUCAR analisados por nós. Isto se deve em partes ao fato de as diretrizes dos programas de governo para o campo da educação terem este foco e pelo fato de o EDUCAR ter se desenvolvido nas duas gestões Eduardo Campos, sendo concluído apenas em 2016 já na gestão Paulo Câmara.

Estes dois fatores, tendo como fundamento as menções feitas ao Pacto Pela Educação nos documentos do Projeto, fazem do Pacto, ao mesmo tempo, resultado e impulsionador das ações do Projeto EDUCAR. Resultado por ter sido desenvolvido para a gestão 2011-2014, ou seja, após o início do EDUCAR e já contemplando muitos aspectos estabelecidos no desenho do Projeto, cujo um dos indicadores previa o desenvolvimento de uma estratégia para o campo educacional capaz de ser direcionada para a identificação de ações prioritárias e favorecedora da definição de indicadores de gestão (WORLD BANK, 2008; 2016). Impulsionador por ter servido de base, enquanto estratégia de gestão do setor educacional consolidada para o monitoramento e avaliação do desempenho das ações e resultados do EDUCAR a partir de 2013, ano de reestruturação do Projeto passando a focar o PPE como a metodologia representativa da reestruturação do enfoque educacional para o estado, (WORLD BANK, 2013; 2016) consolidando-se como a metodologia de vetorização e monitoramento das políticas educacionais no estado a partir de 2011.

Sua materialização se dá por meio do estabelecimento de metas e da produção de informações e dados estatísticos na condição de indicadores da qualidade da rede estadual. Inicialmente previa atender 300 Escolas de Referência do Ensino Médio – EREMs e Escolas Técnicas Estaduais – ETEs, com baixo desempenho no índice estadual para o ano 2010, monitorando-as a partir de indicadores de resultados e da “avaliação bimestral da escola para acompanhamento das notas dos estudantes (...) sendo validadas por uma avaliação semestral externa” (PERNAMBUCO, 2011:03) e de processos constituídos pela frequência de aluno e professores, pela relação entre aulas previstas e as efetivamente realizadas e pelo cumprimento do currículo da rede. Uma engenharia pautada na gestão para os resultados.

A metodologia inclui uma série de planos e ações visando oferecer melhores condições de aprendizagem aos alunos de Pernambuco; Ajudando-os a obter melhores resultados em exames externos nacionais e internacionais, como o SAEPE, SAEB, ENEM e PISA; E contribuindo para melhorar o status dos indicadores de educação. O PPE utiliza estratégias de RBM, com monitoramento mensal de metas rotineiras e planos estabelecidos para melhorar o desempenho das escolas públicas. (WORLD BANK, 2016:31;58).

Como mencionamos no início deste tópico, dentre os princípios que regem o Pacto Pela Educação estão a meritocracia, o desempenho/performatividade e foco nos fins/resultados. Com isto, uma das expectativas por parte do Governo consistia

em incorporar mecanismos de gestão empresarial, ampliando a competitividade no âmbito da escola e dos professores, conforme podemos evidenciar na citação a seguir:

Com base no sucesso do Pacto pela Vida (PPV), o governo também implementou o PPE como parte deste modelo inovador de RBM. Uma das estratégias do PPE foi a adoção do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que é um incentivo dirigido a todo o pessoal da escola. Este programa também recebeu apoio técnico do Banco. Para receber o Bônus, as escolas devem atingir, pelo menos, 50% da meta projetada para o período. (Idem, p.3).

Tudo isto sob o argumento de que tais medidas poderiam contribuir para a melhoria do desempenho de professores, estudantes e, conseqüentemente, se constituindo no testemunho da boa educação do estado, sob uma lógica de punição e recompensas. Em outras palavras “a monitorização contínua das actividades a nível escolar, juntamente com os resultados do SAEPE e do IDEPE, permite o estabelecimento de incentivos baseados no desempenho para as escolas que cumpram os objectivos previstos” (idem, p.60)

Dentro deste contexto a pergunta que procuramos responder foi onde entra a dimensão da infraestrutura escolar a partir do PPE, sendo ele o vetor central das ações do Estado para a educação em nível local?

Até aqui acreditamos ter conseguido trazer os elementos que evidenciam a relação entre o desenvolvimento desta nova estratégia e os vetores discutidos nos tópicos anteriores, sendo possível afirmar que há um apoio desta metodologia naquilo que vinha sendo desenhado e proposto nos Projetos e que por sua vez refletiam as prioridades do Governo desde a primeira gestão.

Por outro lado não existem muitas informações nos documentos consultados que apontem as ações que seriam e/ou foram desenvolvidas a partir especificamente da elaboração do Pacto no tocante a infraestrutura escolar, exceto por aquelas inseridas no Projeto EDUCAR e que foram submetidas à adequação dentro dos Padrões Básicos, cujos aspectos já foram discutidos por nós. Isso em virtude de que inicialmente a previsão do PPE era contribuir para a ampliação do acesso a educação estadual básica, rural e urbana, com foco específico para o ensino médio especialmente em carga horária integral.

Dada a concepção e publicização do PPE enquanto um eixo estruturador da política educacional do estado a partir da segunda gestão Eduardo Campos (2011-

2014) e da primeira e atual gestão Paulo Câmara (2015 – 2018), acreditamos que pesquisas posteriores podem vir a contribuir na identificação e análise de tais ações. Haja vista que a ampliação do acesso e do tempo escolar deveria passar, necessariamente, pela reestruturação dos espaços e ambientes escolares.

O PPE continua a ser o principal instrumento para monitorar e fazer ajustes nas políticas e programas de melhoria da qualidade, eficiência e equidade da educação. Além disso, várias atividades do projeto já foram integradas nas escolas públicas estaduais como o programa de padrões básicos, o PDE e o SAEPE. (WORLD BANK, 2016: 18)

Neste sentido, ao contrário do que possa parecer, é que o tratamos como um vetor específico da política de infraestrutura escolar e não unicamente como elemento de contexto, mesmo que nesta pesquisa ainda não tenha sido possível ampliar o delineamento e análise do seu escopo em relação a este quesito.

Os dados documentais apresentados e analisados até então permitiram identificar elementos da Política de Infraestrutura escolar em Pernambuco na atualidade, ao menos no que concerne às concepções e desenho das propostas para a ação do Estado. Ou seja, Parâmetros - que nós definimos como sendo o conjunto daquilo que delinea a concepção e conceituação da política - e Medidas - entendidas por nós como o conjunto dos elementos que subsidiam a concretização e materialização das políticas - norteadores da política educacional no geral e para a infraestrutura escolar em específico.

Os parâmetros por nós identificados podem ser representados por aquilo que anteriormente apresentamos como sendo os princípios da política, quais sejam o Gerencialismo, a Modernização da Gestão, a Gestão Para Resultados, a Meritocracia, a Responsabilização, conformando um projeto de educação enquanto serviço aos moldes do mercado. São eles, ao mesmo tempo, o conjunto de conceitos que tem fundamentado a concepção das políticas educacionais local e globalmente, bem como a sua materialização, perpassando as diversas medidas previstas pelas três últimas gestões estaduais.

A política de infraestrutura escolar inserida neste contexto, enquanto uma linha de ação do estado, não foge à regra e passa a ser pensada como um dos componentes capazes de reforçar o modelo de escola e educação a partir dos

parâmetros supracitados. Por conseguinte, suas Medidas traduzidas a partir do Programa de Padrões Básicos - requalificação de escolas, pequenos reparos e reformas, aquisição de mobília, materiais e equipamentos – conforme mapeado neste trabalho, também repousam sob tal perspectiva. O que, ao nosso ver, transforma o espaço escolar em um indicador.

Não há dúvida que concordamos com o fato de que a infraestrutura escolar seja um qualificador das práticas educativas escolares; todas as nossas discussões neste trabalho seguem esta direção, que é, por sua vez, contrária a direção na qual o espaço escolar é posto nos documentos.

Desta feita, se fosse para realizarmos uma breve caracterização da política de infraestrutura escolar em questão iniciariamos ressaltando seu caráter orgânico e bem estruturado dentro de uma estratégica nacional, ilustrado pelo FUNDESCOLA e de uma estratégia local, que tem a educação como área prioritária e impulsionadora de indicadores sociais e econômicos. Ou seja, está inserida dentro de um panorama maior das normatizações e orientações da União e compondo a arquitetura do projeto político em nível estadual. Isto a torna, ao mesmo tempo, frágil, suscetível às intempéries conjunturais da macropolítica devido seu caráter de política de governo; e forte por figurar com destacado papel dentro do escopo geral da política local.

A falta de um corpo conceptual próprio da política capaz de inserir a infraestrutura escolar como dimensão pedagógica faz com que o espaço escolar seja tido como um meio, um insumo, resultando em medidas que descreveríamos como rudimentares ou primárias/elementares na composição de um espaço de aprendizagem. Falta-lhe um corpo próprio.

Isto, ao nosso ver, se dá pela sua subordinação ao foco no resultado, nos fins, nos dados e não nas pessoas.

Ressaltamos o caráter provisório e circunscrito ao corpus documental aqui analisado, de nossas afirmações. Estas, por sua vez, serão complementadas, no tópico seguinte, pela análise de outro conjunto de dados, a partir do qual pretendemos captar e analisar algumas percepções dos atores da política no terreno da escola, ampliando o espectro do nosso olhar sobre o objeto de pesquisa.

8.2. O que dizem os atores? – Percepção sobre a política de infraestrutura escolar.

Neste tópico discutiremos os dados coletados nas 04 escolas campo de pesquisa, caracterizadas por serem escolas regulares, que não funcionam em tempo

integral e podendo vir a ter mais de um nível de ensino, conforme justificado no capítulo 02, ao descrevemos a metodologia da pesquisa. Todas situadas na cidade do Recife, sob a gestão da Gerência Regional de Educação – Recife Sul, devido as suas respectivas localizações geográficas.

Foram sujeitos desta pesquisa estudantes do último ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com os quais realizamos a aplicação de questionário (survey); bem como gestores escolares (diretores e vice-diretores), com os quais realizamos entrevistas semiestruturadas.

A ideia central é reunir e analisar informações com base nas diversas vivências e lugares ocupados no cotidiano da vida escolar, objetivando apreender a percepção dos atores a respeito da política de infraestrutura escolar.

8.2.1. O que nos dizem as/os estudantes?

Foram entrevistados 65 estudantes, com idade entre 13 e 18 anos, sendo metade do grupo composto por meninas. Do total 75% estudam na mesma escola há pelo menos dois anos. Todos os questionários foram respondidos por adesão, o que nos levou a uma média de treze estudantes por escola. Além de proporcionar uma breve caracterização dos participantes, a primeira parte do questionário (Apêndice A) objetivava apreender aspectos da relação dos estudantes no e com o prédio escolar, pois é nesta relação que os ambientes se dão, em primeira instância, e para nos ajudar a estabelecer um padrão mínimo de confiabilidade das respostas.

Os resultados apontam que a maioria dos estudantes (55%) considera o prédio de sua escola bem cuidado e 54% disseram gostar do prédio de sua escola. Mas, quando perguntamos se consideravam o prédio da sua escola bonito, 69% responderam que não. Quando perguntados novamente sobre o cuidado com o prédio, 85% disseram cuidar bem da sua escola. Por sua vez, perguntados se “as pessoas” cuidam bem do prédio de sua escola, 66% responderam que não, em um explícito contracenso. Ainda que seja compreensivo, pois na nossa sociedade o outro é o causador dos problemas e não *eu*. Ainda neste universo de perguntas, 85% responderam que gostam de estar na escola e 78% do total reponderam que se sentem bem quando estão na escola. Porém, 54% dos estudantes não acham sua escola um lugar confortável.

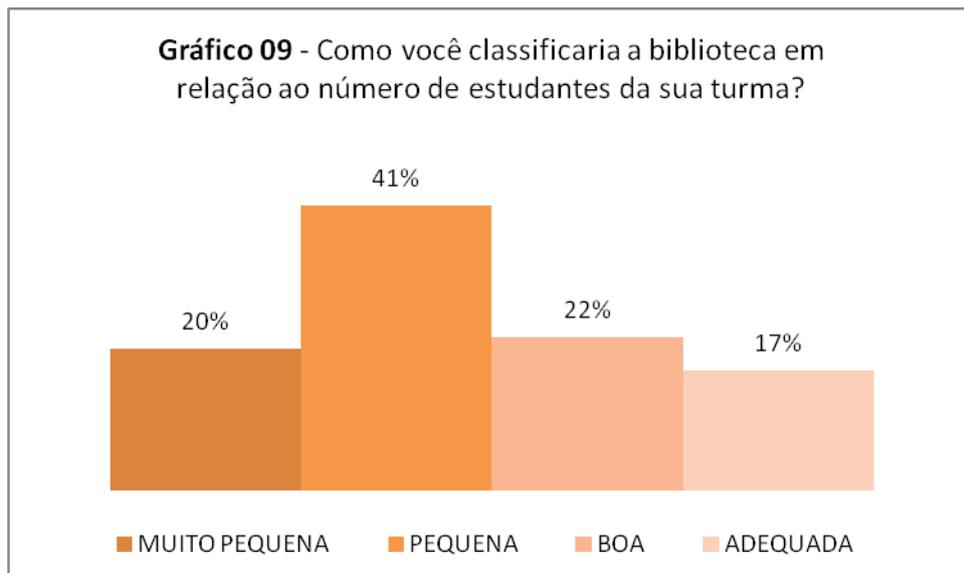
A dimensão do conforto e da estética, importantes elementos na concepção de um espaço assim como as relações entre os sujeitos que resultam na

conformação dos ambientes (LIMA, 1989), estão vinculados à subjetividade, à afetividade humana. Sem isso, não há ambiente. Significando dizer que não existe espaço que não seja ressignificado pelos seus usuários. Tal apropriação compõe os indicadores de qualidade do espaço escolar (KOWALTOVISKI, 2011), numa abordagem segundo a qual os estudantes, assim como professores e trabalhadores, devem ser foco do projeto de escola

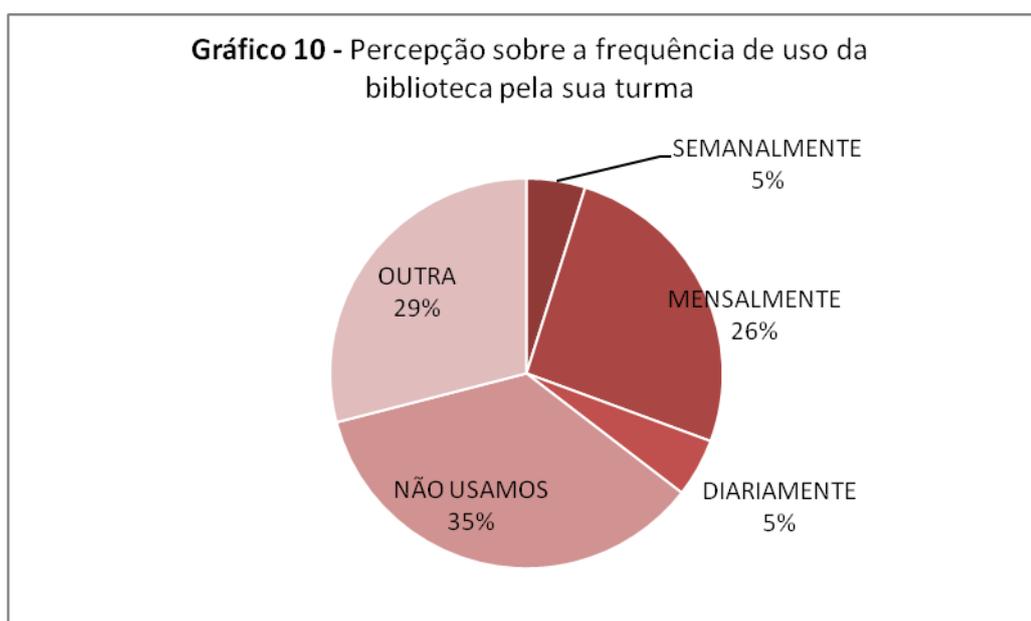
Dentre algumas possibilidades de inferência, tais respostas poderiam significar que a escola como espaço – sua infraestrutura – não seria fator de peso ou elemento determinante do prazer de estar na escola, capaz de torná-la um lugar aprazível. Por outro lado, fatores de ordem subjetiva como sensação de liberdade, tranquilidade, conforto e integração teriam mais peso.

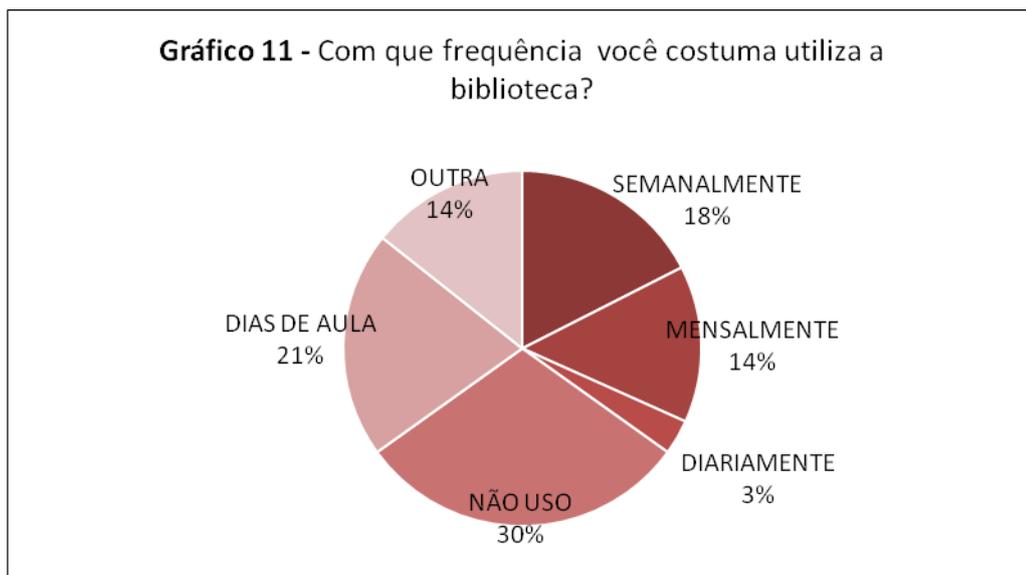
Neste sentido, quando perguntados qual ambiente da escola mais gostavam e por que, 25% deram como resposta o Pátio, por ser o lugar de *integração*; 22% apontaram a Quadra, por ser um local de *diversão e liberdade*; 22% disseram ser a Sala de aula, especificamente por ser o local do *aprendizado*; em seguida 12% responderam Biblioteca, pela *tranquilidade e conforto*. Os demais apontaram Refeitório, Sala do Grêmio, Auditório; Cozinha e outras áreas comuns como corredores ou rampas de acesso, como locais preferidos.

De longe, as bibliotecas das escolas pesquisadas são os espaços melhor conservados, organizados e decorados. Os participantes da pesquisa referendam esta nossa percepção quando 83% consideram a climatização da biblioteca como boa ou ótima; 81% percebem a iluminação deste espaço como sendo ótima ou boa e 90% responderam que a rede elétrica não representa perigo aos usuários, ainda que no geral seja um espaço considerado pequeno em relação ao tamanho das turmas, como apontaram os estudantes (gráfico 09).

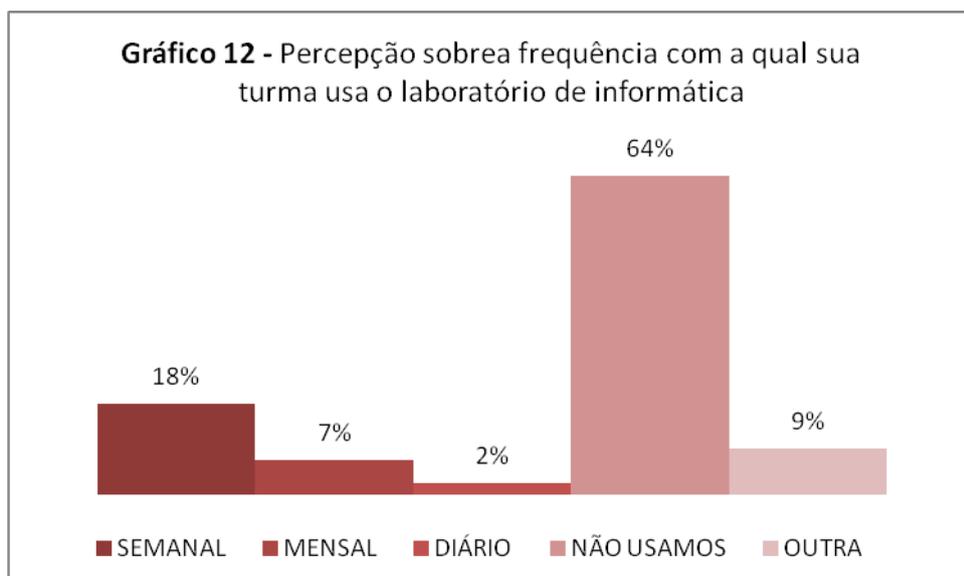


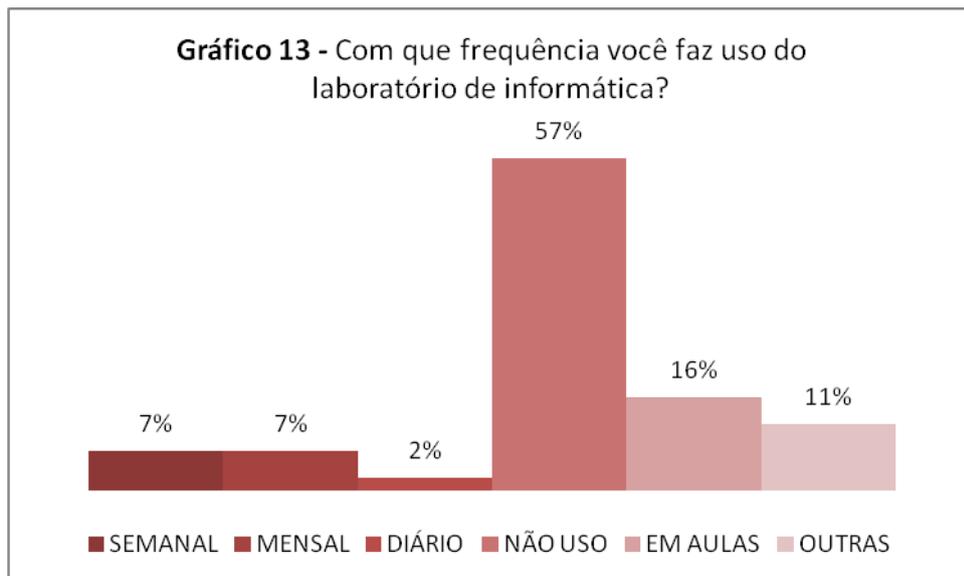
Não obstante o fato de serem os espaços reconhecidamente mais bem cuidados e organizados, são ao mesmo tempo espaços subutilizados das escolas, conforme demonstram os gráficos 10 e 11, a seguir. Um dos principais motivos seria a falta de profissional específico. O funcionamento das bibliotecas escolares depende da existência de professores/as, ou seja, que estão impossibilitados por motivos de adoecimento a estarem em salas de aula. Mas não são bibliotecários/as mas professores realocados sem formação específica para dar vida e uso à biblioteca escolar.



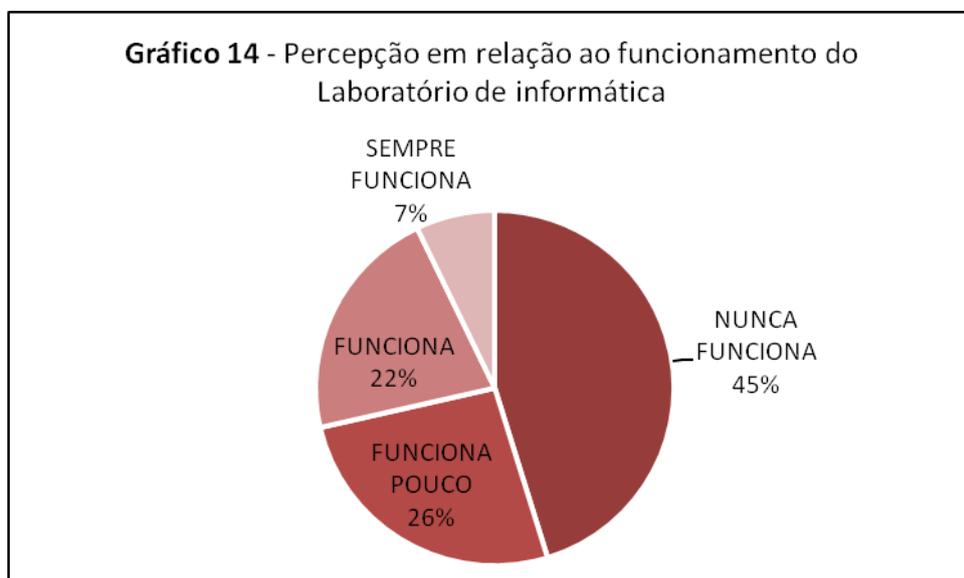


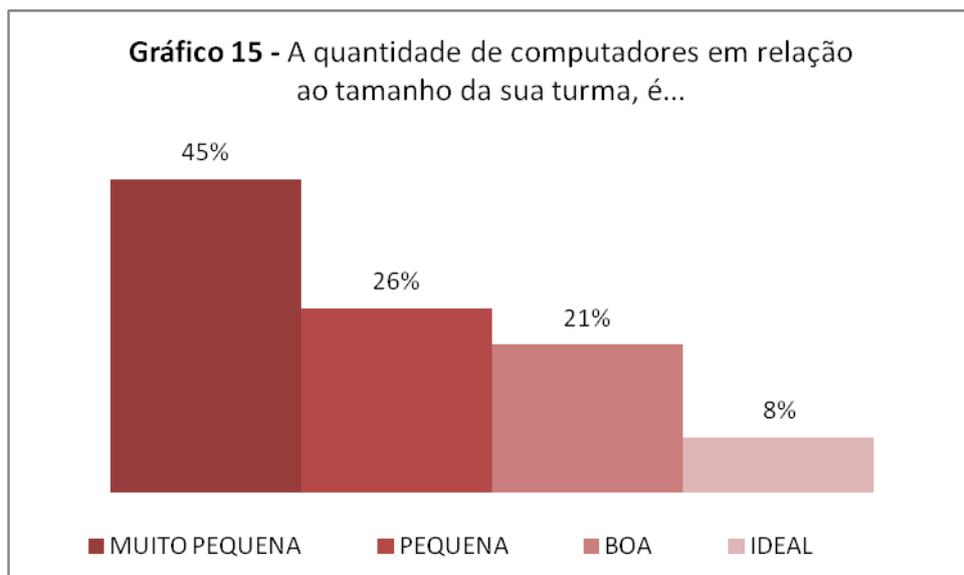
Um movimento semelhante, de subutilização, se dá com os laboratórios de informática - apenas três escolas possuem esse espaço - com 64% dos respondentes dizendo nunca utilizarem o laboratório de informática com sua turma e 57% disseram não usá-lo individualmente (gráficos 12 e 13). Aliado a isto, outros aspectos fazem desta situação de pouco uso ainda mais preocupante, a exemplo da qualidade e quantidade dos equipamentos.



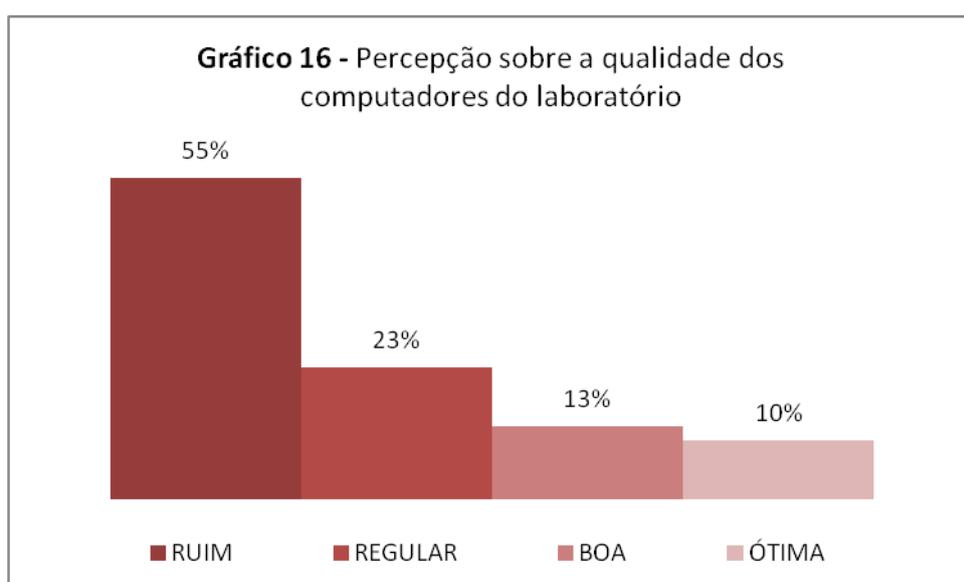


São espaços climatizados, possuem equipamentos, e ainda assim 71% dos respondentes disseram ser o funcionamento do laboratório inexistente ou muito raro (gráfico 14). O mesmo percentual considera a quantidade de computadores pequena ou muito pequena (Gráfico 15) e de uma qualidade ruim ou regular, na percepção de 78% (gráfico 16).





Para a questão expressa no gráfico 15, acrescentamos e apresentamos aos entrevistados um referencial quantitativo no qual *Ideal* significa que o laboratório é utilizado com um estudante por computador, *Boa* significa uso com dois estudantes por computador, *Pequena* significando o uso de um computador por três estudantes ao mesmo tempo e *Muito Pequena* significa um uso do laboratório com mais de três estudantes por computador. Até a percepção dos estudantes corroboram o fato de o Padrão Mínimo das escolas estaduais para a concepção de bibliotecas escolares e laboratório de informática ser pensado para um número bem menor de alunos que a de alunos que a quantidade de estudantes por turma.



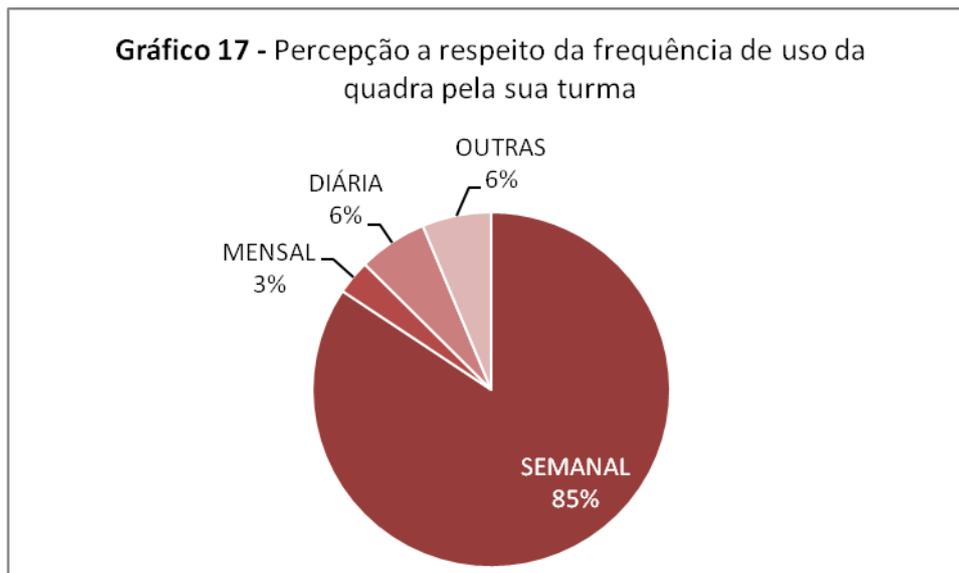
Além da falta de pessoal especializado e específico para as bibliotecas e

laboratórios de informática como fator limitador do acesso dos estudantes, em alguns casos a gestão da escola quando questionada sobre o uso do laboratório durante a visita às dependências da escola, destacavam a falta de formação dos professores para trabalharem com os recursos do laboratório.

Estas poderiam ser algumas das justificativas possíveis para o fato de, mesmo sendo os melhores espaços em termos de infraestrutura, não virem a figurar com força dentro a opinião dos estudantes como sendo um dos ambientes de sua preferência.

Por outro lado, pátio, quadra – apenas uma das escolas possui quadra e uma utiliza a quadra da escola vizinha, também estadual – e sala de aula talvez apareçam com bastante significância por serem espaços de livre acesso ou de acesso obrigatório pelos estudantes. Os dados sobre a frequência de uso da quadra pelos estudantes (gráfico 17), com mais de 85% dos estudantes que responderam a esta questão, afirmando usarem a quadra com sua turma pelo menos uma vez na semana, é um indicador considerável de as possibilidades de uso e as relações entre as pessoas não apenas caracterizarem os ambientes como possibilitarem a construção de um significado por parte de quem usa. O que, em uma abordagem desde a perspectiva histórica da cultura escolar, Viñao (2005) vai chamar de a escola como **Território**, sendo construído pelas relações internas e externas conformando uma noção subjetiva do prédio e da infraestrutura escolar. O autor compreende a escola como sendo particionada entre espaços edificados e não edificados, e divididos pelas funções e usos que lhe são destinados, daí sua compreensão da escola como *Espaço, Lugar e Território*.

Outra contribuição de Viñao (2005) da qual lançamos mão nesta análise é o sentido de relevância e o sentido de irrelevância de determinados espaços a partir da sua **Existência** e ou **Inexistência** deles nas escolas campo de pesquisa. Chamando atenção para análise dos padrões e medidas que regem os usos mas, sobretudo, a presença ou não de um determinado tipo de espaço, equipamento, mobília, material presente ou ausente.



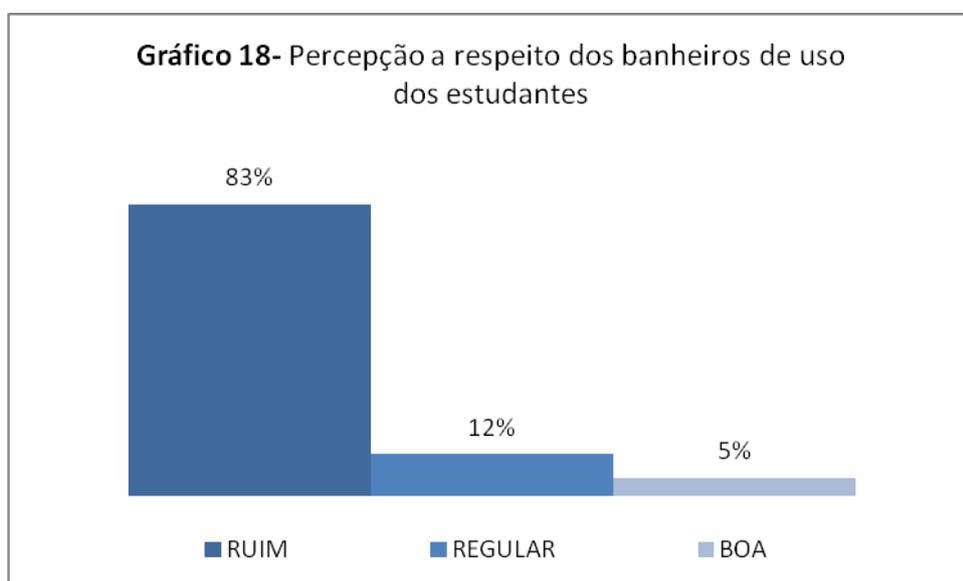
Inspirados nesta perspectiva, voltamos nosso olhar anteriormente sobre o padrão de uso das bibliotecas escolares e laboratórios de informática dentro desta pesquisa, bem como para a ausência de um equipamento como a quadra poliesportiva.

Duas das três escolas sem quadra estão em prédios antigos, históricos e tombados, impossibilitando uma série de intervenções, no entanto, ainda que intervenções fossem possíveis nenhuma das ditas instituições possuem terreno capaz de comportar novas construções, muito menos das dimensões de uma quadra poliesportiva escolar. Não obstante as peculiaridades e particulares de cada um dos prédios escolares, o que está em jogo é a garantia de um direito de toda e todo estudante da educação básica – antes da aprovação da Medida Provisória nº 746/16 – de terem, integrada a proposta pedagógica da escola, a educação física na condição de componente curricular obrigatório, como consta no artigo 26 da LDB de 1996.

Sobre o ambiente de que menos gostam e as respectivas justificativas, 49% fizeram referência aos banheiros, por serem *pequenos* e por faltar *manutenção*, limpeza frequente, mais especificamente; tal percepção ganha reforço quando 83% dos estudantes avaliam os banheiros que utilizam como sendo ruins, conforme podemos ver no gráfico 18; e 31% mencionaram as salas de aula, pelo calor devido à falta de *ventilação* – ventiladores e ar condicionados – ou limitação da ventilação natural. Um fator identificado por nós durante as visitas e também presente no

questionário diz respeito às instalações elétricas das salas de aula: 78% dos entrevistados consideram tais instalações ruins ou regulares e 22% consideram boa ou ótima. Entretanto, apenas 33% acreditam que as ditas instalações representam perigo aos usuários.

Obviamente não lhes cabe, se não ao Estado, por meio de seus profissionais especialistas, realizarem tal avaliação; se as escolas estão funcionando talvez signifique dizer que na avaliação do governo e dos órgãos competentes também as instalações não representam perigo ao seus usuários. Porém, as visitas revelaram instalações, principalmente interruptores e tomadas, adaptas e em alguns casos expostas (Apêndice F).

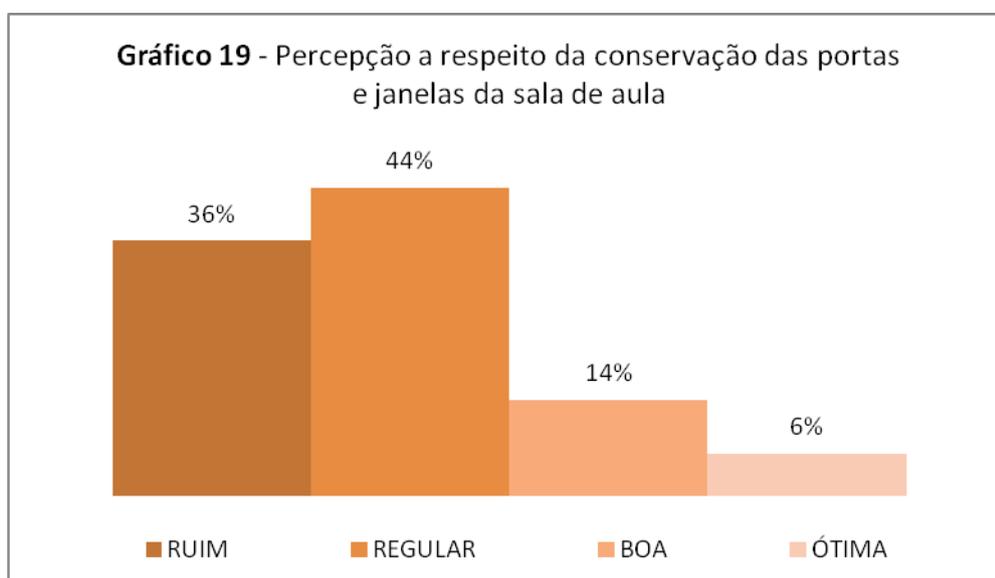


Ao contrário do que aconteceu na questão anterior, onde os estudantes responderam dentro da expectativa e da perspectiva de ambiente/território, ou seja, valorizando espaço de convívio coletivo e ou considerando elementos subjetivos, nesta questão suas respostas apontam mais para a qualidade dos espaços. Em alguns poucos casos a sala de aula foi apontada como um espaço de menor apreço pelos respondentes por ser um ambiente de bagunça ou barulho. Também em relação aos banheiros, poucos foram os casos que o descreveram como um lugar feio, ou seja, desde uma perspectiva estética.

Esta observação em nada invalida as respostas; pelo contrário, ao nosso ver

as qualifica, pois quando faltam condições mínimas de estrutura a um espaço, a dimensão da ambiência, que também perpassa tais condições, entra em segundo plano.

Concluindo este conjunto de questões, perguntamos o que os entrevistados gostariam de melhorar no prédio de sua escola, ao que 36% responderam sala de aula, mais especificamente climatizando ou melhorando a ventilação atual – apenas uma das escolas possui ar condicionado em todas as salas; as demais escolas em algumas salas não possuem nem ventiladores - trocando portas e janelas, ou colocando-as, o gráfico a seguir corrobora com a percepção dos estudantes a este respeito, e trocando as carteiras.

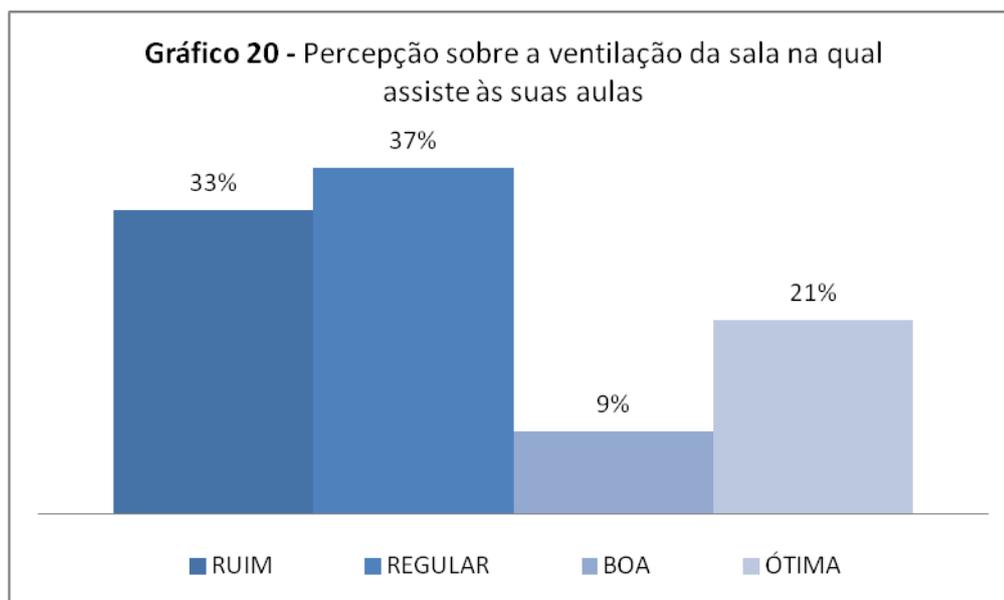


Outros 25% indicaram o banheiro como ponto a ser melhorado. Os poucos que justificaram apontaram a necessidade de manutenção e/ou ampliação dos mesmos, congruente com as respostas discutidas anteriormente. A escola, de maneira mais ampla, como objeto de melhoria, foi apontada por 20% dos estudantes, referindo-se a serviços de manutenção ou ampliação. Os demais apontaram, respectivamente, a construção de quadra; a reforma no teto; qualidade da água, reposicionamento das câmeras da escola e ampliação do refeitório.

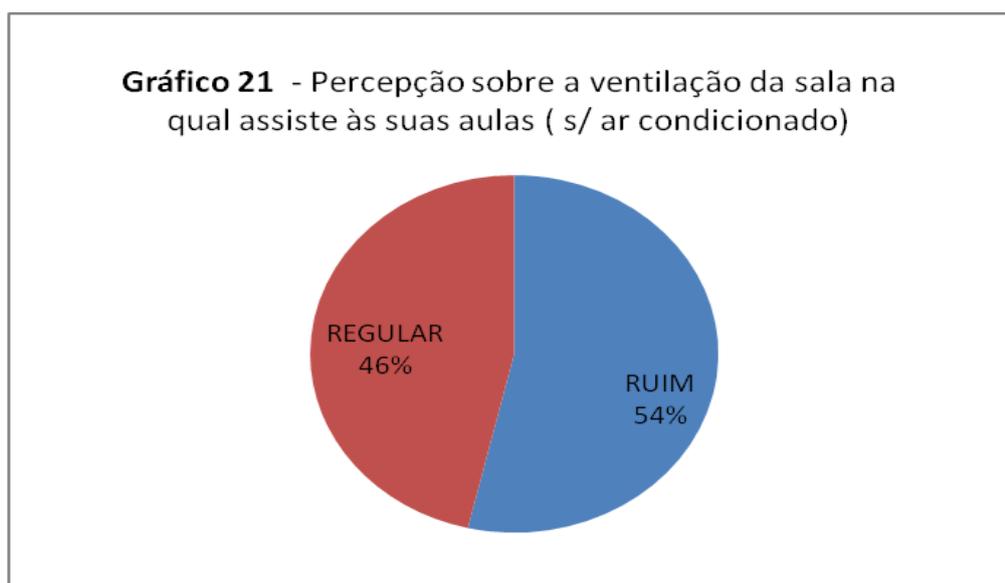
Na segunda etapa do questionário nós abordamos o uso e a percepção sobre os espaços da escola, como sala de aula, biblioteca, quadra de esportes, laboratório

de informática e outros espaços da escola.

Como dito anteriormente, apenas uma das escolas possuía ar condicionado nas salas, e quando perguntamos sobre como percebem esta ventilação 70% dos estudantes disseram percebê-la como ruim ou regular, enquanto 30% a percebem como boa ou ótima.



Quando excluimos as respostas dos estudantes da única escola com ar condicionado nas salas, os números passam a ser 54% que percebem a ventilação da sala de aula como ruim e 46% consideram dispor de uma ventilação regular.



Tais dados reforçam o porquê de a sala de aula ser considerada o espaço que os estudantes menos gostam e o mais indicado como necessário para melhorias. Mesmo quando apontada como o ambiente de preferência, a justificativa repousava sobre a compreensão de que apenas lá é possível aprender. Ou seja, não como ambiente, mas como lugar do saber, no qual é preciso estar. Uma verdade parcial e limitada apenas aos conteúdos curriculares formais.

Sobre a iluminação natural da sala de aula, 56% consideram ruim ou regular, porém apenas 31% consideram que esta iluminação tem impacto negativo chegando a atrapalhar seu desempenho nas atividades de sala de aula.

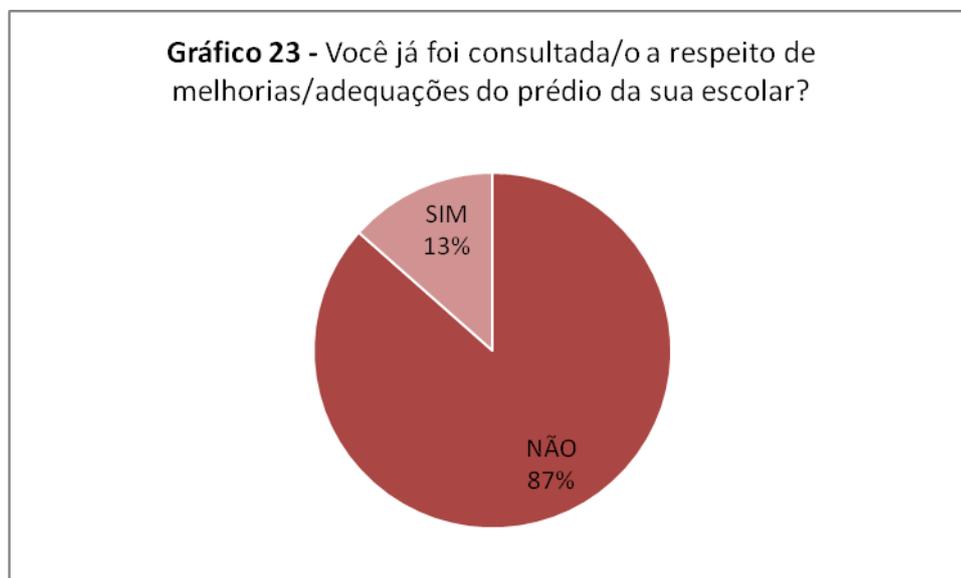
Talvez esta disparidade entre a qualidade da iluminação natural e seu efeito sobre os estudos em sala se justifique pelo fato de a iluminação de todas as salas de aula receberem o complemento constante da iluminação artificial, especialmente no turno da tarde, turno no qual todos os questionários foram aplicados.

Por fim, nos interessamos em identificar a percepção dos estudantes à respeito de reformas no prédio escolar e sobre a sua participação nestes processos. Neste contexto, 52% dos respondentes afirmaram terem vivenciado algum tipo de reforma na escola desde sua matrícula na instituição. Na maioria dos casos a referência foi feita à *pintura* da escola, *instalações elétricas* nas salas de aula. Uma das escolas havia passado recentemente por uma grande reforma do telhado e isto obviamente apareceu em todas as respostas dos estudantes desta escola.



Cotejamos a questão anterior com uma pergunta sobre a participação das

estudantes e dos estudantes na definição das melhorias e ou adequações da infraestrutura escolar. Conforme expresso no gráfico 23, uma expressiva e significativa maioria disse não ter sido consultada sobre este aspecto.



O sustentáculo desta questão está no fato de serem os estudantes um dos grupos para os quais a escola deve estar voltada, enquanto projeto pedagógico e arquitetônico (KOWALTOWISK, 2011), e nas contribuições de Lima (1989), para quem o espaço escolar deve ser construído subjetivamente pela relação entre as pessoas mas também pela possibilidade de intervenção concreta das pessoas sobre os espaços e ambientes.

É possível dizer, com base nos dados apresentados até aqui, que como grupo prioritário a quem a escola deve ser dirigida, os estudantes tem uma percepção a respeito da realidade infraestrutural de sua escola. Percepção que nós adjetivaríamos como coerente, na medida em que são poucas as contradições, e qualificada pela vivência cotidiana da realidade escolar.

Dito isto, uma inferência possível seria a de que o cenário de precariedade das escolas não demanda processos de consulta, pois os problemas são visíveis e reconhecidos por todos. Neste sentido ouvir o que os estudantes tem a dizer seria redundante. Uma coisa, porém, parece-nos certa: ao não ouvir esta voz, o princípio da gestão democrática é posto em xeque.

Discutimos até aqui a percepção de estudantes, meninas e meninos, do ensino fundamental e médio a respeito da infraestrutura de sua escola, o que nos

permitiu um breve panorama da vivência da política neste campo, ou seja, um pouco dos seus efeitos sobre as pessoas e no acesso ao direito à educação de qualidade.

Uma das primeiras perguntas do questionário dizia respeito à percepção dos estudantes sobre se o governo cuida bem ou não de sua escola e 61% responderam “não”. A análise do significado desta resposta precisa considerar todas as análises realizadas neste capítulo: dos documentos, dos questionários e a que apresentamos a seguir, das entrevistas dos gestores das escolas.

8.2.2. O que nos dizem os gestores?

Foram entrevistados 5 gestores, entre diretoras/es e vice-diretoras/es, em sua maioria com mais de 10 anos de atuação na rede estadual de ensino e tendo passado por diversas escolas tanto na condição de docentes quanto na condição de gestores. A disparidade entre o número de escolas (4) e o número de entrevistas deve-se ao fato de que em uma das escolas a vice diretora ter expressado sua preferência em não realizar a entrevista sozinha, mas juntamente com a diretora. Demanda prontamente atendida por nós. Em outra escola a gestora solicitou que a entrevista não fosse gravada, segundo ela gravar poderia induzi-la a omitir ou até mentir sobre determinadas informações, ao que também atendemos.

Estes dois exemplos mais extremos representam nossa percepção, desde a primeira entrevista realizada, sobre o sentimento de desconfiança que parecia rondar as gestões das escolas. Desconfiança ou receio de dizer algo que comprometa a sua escola, a sua gestão e, em alguns casos, a própria imagem do governo, conforme pode ser verificado nas transcrições (Apêndices B, C e D).

Não obstante e dadas as particularidades de nossa metodologia de análise, não nos debruçaremos sobre este aspecto. Aqui trabalhamos com três entrevistas, apenas, diante da recusa de uma das gestoras em gravar a entrevista, focados em identificar parâmetros da política de infraestrutura escolar que não necessariamente foram passíveis de identificação na análise dos documentos e procurando apreender a percepção destes atores em relação aos efeitos da política. Em substituição ao nome de cada informante a partir de um codinome composto pela G (Gestor/a) seguido pelo número que representa a ordem na qual foram realizadas as entrevistas. Sempre que formos utilizar as unidades de contextos – elementos da fala dos entrevistados – elas aparecerão no texto em *itálico* e entre aspas.

Um dos aspectos por nós abordados foi a percepção dos gestores em relação

à intervenção dos estudantes no e com o prédio escolar, e neste sentido a fala dos gestores e gestoras revelam uma tensão entre reconhecer as relações de zelo ou falta de cuidado com os espaços e objetos, enquanto causa e efeito das condições infraestruturais das escolas. O **G01**, por exemplo, cita como um dos problemas recorrentes os danos causados pelos alunos aos ventiladores, um reflexo da falta de cuidado, porém afirma: *“eu não os condeno”*. Ao dizer isso, reconhece que uma das causas deste descuido reside nas condições de conforto da escola: *“está quente, aí eles puxam o ventilador pra cima deles”*, o que, segundo ele, acaba por levar ao desgaste do equipamento, danificando-o.

G02, por sua vez, destaca o fato de os estudantes intervirem negativamente escrevendo nas paredes e móveis da escola, em especial na sala de aula. Segundo o gestor, o *“menino escreve muito nas paredes, que é uma coisa”*, além disso destaca, em relação aos materiais e objetos, que eles *“quebram descaradamente”*, ao mesmo tempo em que reconhece que lidar com tais situações é inerente ao espaço escola, em particular, mas a todo e qualquer trabalho envolvendo a participação ativa de crianças e adolescentes, pois segundo ele *“quem trabalha com criança e com adolescente tem que estar sempre mantendo”*. Salientamos, ainda que se não é dada à criança, ao adolescente ou ao jovem a possibilidade de intervir ativa e produtivamente sobre o meio eles haverão de encontrar formas por meio das quais sua participação seja reconhecida.

A importância de a criança, ou nestes casos, jovens e adolescentes, poderem construir os espaços juntos, significa abrir mão, na perspectiva de Lima (1989), da prevalência da perspectiva de escola do adulto. Perspectiva que pode vir a limitar o potencial criador sobre os espaços. Ainda segundo a autora, quebrar a *“tirania do desenho sobre o usuário”*, submetendo-o às necessidades do usuário.

O mesmo gestor mencionou, ainda, a possibilidade de que o próximo dano a ser causado pelos estudantes estaria relacionado ao portão da escola, pois *“alguns alunos ficam pressionando o portão”*, no intuito de deixarem a escola. Segundo o professor isso acontece sempre após às 16 horas, quando não há mais porteiro ou vigilante na escola. Há uma identificação explícita do problema, da ação dos estudantes sobre o portão enquanto resultado de dano e reflexão da sua falta de cuidado com a escola. Mas a pergunta que talvez ajude a encontrar motivos possíveis seria por que os estudantes não querem estar na escola?

As gestoras da terceira escola, identificadas como G03-a e G03-b, também

salientam como reflexo do descuido com a escola o fato de os estudantes riscarem muito as cadeiras e mesas, mas entendem isso como algo “*que é normal de adolescente*”, e apontam como estratégia para o enfrentamento de situações deste tipo o papel da gestão escolar realizar “*um trabalho de conscientização dos alunos*”, a exemplo de uma atividade de jardinagem desenvolvida na escola, porém sem abrir mão de realizar “*um controle muito grande*”. Quais os contornos deste tipo de controle ao qual as gestoras se referem não foi possível identificar e mesmo no momento da entrevista não nos veio em mente aprofundar este aspecto, mas nos parece ser um controle voltado para o esforço em canalizar a ação dos estudantes que, segundo elas, poderia ser bem agressiva. Ao considerarmos o retrato da escola realizado pelas gestoras, como sendo “*um prédio antigo*”, com cerca de 50 ou 60 anos, no qual não se “*pode mexer na estrutura dele*”, por se tratar de um imóvel tombado, pensado originalmente para abarcar apenas séries do ensino fundamental I, com apenas 05 salas de aula, sem quadra, com “*ausência de um auditório*” e no qual, afirmam as gestoras, “*a gente não tem refeitório*”, fica fácil compreender o esforço em canalizar a energia dos estudantes.

De um modo geral, com base nesta análise, é possível dizer que as intervenções dos estudantes são reflexos, também, das condições infraestruturais e pedagógicas de suas escolas e que os gestores, em maior ou menor grau, reconhecem isto inclusive como inerente ao trabalho de formação realizado em espaços escolares.

Numa leitura mais abrangente este cenário se expõe a fragilidade da ação do Estado na garantia dos direitos destes estudantes. Ou melhor dizendo, uma falsa ideia de fragilidade, passível de ser compreendida como movimento intencional de omissão que, por sua vez, se opera mediante transferência de responsabilidade. Isto, no cenário de performatividade no qual vem se desenvolvendo a educação da rede estadual, recai sobre diretores e diretoras das escolas e estes, por sua vez, expressam este efeito nas suas falas imbuídas de personificação, autocobrança e, em alguns casos, sensação de impotência.

Ao fazer referência à falta de climatização e ao calor na sala de aula, como sendo um dos fatores negativos da infraestrutura da escola, G01 atribui a si a responsabilidade pelo fato de as salas de aulas ainda não possuírem ar condicionado ao dizer “*não **consegui**, como gestão, [mas] **eu não desisti, ainda***”. Ainda avaliando a infraestrutura de sua escola, que considera estar no mesmo

patamar das demais escolas regulares, mais uma vez deixa transparecer a responsabilidade que recai sobre si, quando diz “*a gente está se desdobrando para não faltar as coisas*”; e quando o assunto é a manutenção da escola em relação aos recursos recebido, o gestor é enfático “*a gente faz das tripas coração*”.

Outro gestor (G02), por sua vez, faz uma distinção entre o que lhe compete e o que compete ao Estado ou ao governo quando, refletindo sobre como a ação negativa dos estudantes sobre o prédio escolar pode ter seus efeitos ampliados em virtude dos entraves burocráticos e das barreiras do financiamento para manutenção da escola. Segundo ele, um dano ao patrimônio da escola num momento em que não há recurso pode fazer com que este dano não seja reparado, diz ele, inicialmente, “*e eu vou ajeitar com quê?*”, e logo distingue “*eu não, né, no caso o estado*”, para em seguida constatar seus limites de atuação dizendo: “*a gente tem que esperar o recurso chegar*”. Primeiro há o reconhecimento de que ele, na condição de gestor, será cobrado pelo bom funcionamento e estado da instituição, tanto pela comunidade local e escolar quanto pelas instâncias estatais para logo em seguida expor o limite de sua ação frente à ação do Estado.

Vale salientar que em momento algum nós fizemos perguntas direcionadas para as dimensões relativas à performatividade, mesmo tendo-a como um elemento central de nossa análise. Nossa expectativa era de ver se e como isto poderia aparecer diluído em um diálogo tão objetivo e em certa medida circunscrito à infraestrutura das escolas. E aqui estamos.

Os primeiros tópicos de nossas entrevistas foram sempre uma breve biografia da pessoa entrevistada, no qual pedíamos para falar sobre sua experiência na gestão, docência, no âmbito da rede estadual de ensino. Ao responder sobre esta indagação, contextualizando a sua atuação na gestão da respectiva escola campo de nossa pesquisa, G03—a ressalta que ao chegar à escola encontrou bem estruturada “*a parte de prestação de contas*” e que desde então todo processo burocrático e administrativo tem sido realizado por meio de uma plataforma virtual. Não nega que seja um desafio, mas garante que “*as metas das avaliações internas*” contribuem para sua experiência profissional.

Está impregnado nas mentes ao ponto de que as pessoas, em certa medida, como salienta Ball (2001), (2002), se tornam isto. Esta gestora, especificamente, disse estar na rede estadual há cerca de 12 anos, ou seja, ela é uma das que ingressaram no trabalho no período em que este modelo estava sendo construído e

sua fala exemplifica o nível de cristalização deste modelo hoje.

A outra gestora (G03-b) da mesma escola, por sua vez, traz este tema em três momentos diferentes, primeiramente quando fala dos espaços inexistentes de sua escola, já mencionados anteriormente; quando contrapõe à situação de tantas ausências, garantindo que, por outro lado, “*enquanto direção de escola e também o corpo de professores [todos] são empenhados*”. Outras duas vezes o tema ressurgiu no momento em que nós agradecemos pelas entrevistas e deixamos o espaço aberto para que as/os entrevistadas/os possam trazer questões relativas à infraestrutura da escola que por algum acaso não tenham sido tratadas no decorrer da entrevista e espontaneamente G03-b volta a falar sobre o acompanhamento que é realizado pelas Gerências Regionais de Educação, “*com formações [e] reuniões contínuas trabalhando os índices*”, como algo positivo e que merecesse, diante de um cenário tão preocupante das limitações infraestruturais da escola, ser explicitado como testemunho de que há algo de positivo na política educacional de Pernambuco, como “*um percentual que a gente tem que alcançar para o próximo ano*”.

O trabalho e o papel do gestor em cenários como o que temos em Pernambuco são o de manter a equipe comprometida consigo mesmo e com a organização e, por sua vez, com os resultados, nos dirá Ball (2002), pela reprodução do controle, do desempenho e da produtividade. Com isto a validade, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização, segundo o mesmo autor, é considerada em função de avaliações e julgamentos.

Neste sentido a performatividade e a responsabilização são ao mesmo tempo tecnologia de gestão e poderiam ser consideradas causas, mas nas falas aqui analisadas se apresentam como efeitos sob o modo de ser, estar e compreender o fazer educativo enquanto profissional, de modo particular, e o papel da educação e da escola, de modo mais abrangente. Só assim é possível entendermos porque num cenário de precariedade como este, as escolas não venham a ser explodidas pelos alunos, ao melhor estilo pinkfloydiano.

Ainda sobre efeitos, procuramos apreender a percepção das gestoras e gestores sobre os efeitos da política de infraestrutura no cotidiano escolar, efeitos aqui dentro da perspectiva do ciclo de políticas, conforme abordado no capítulo sobre a metodologia de nossa pesquisa.

Nas escolas em que atuam tanto G01 como G03 não existem quadra

esportiva nem auditório. Ambos os gestores reforçam em suas falas a falta que espaços como estes fazem na escola, mas o primeiro, a princípio, não estabeleceu uma relação entre a ausência de uma quadra e os efeitos na aprendizagem. Segundo ele *“não tem muito problema com relação a estrutura física”* da escola sobre o direito de aprendizagem dos estudantes, e garantiu que a infraestrutura escolar da qual dispõem *“não atrapalha o aprendizado do aluno”*. A gestora G03-b, por sua vez, estabelece uma relação mais estreita entre a ausência dos espaços e seus efeitos, pois, segundo ela, *“pesa, na nossa escola”* não ter os ditos espaços, além de limitar a possibilidade de desenvolver *“outras atividades [...] pedagógicas”*, ao que acrescentamos, também, atividades de integração e convivência junto à comunidade.

Quanto aos efeitos sobre o fazer do professor, os dois atores expressam em suas falas os efeitos de uma política de infraestrutura nivelada por baixo e dizemos isto com base nas entrevistas, pois todos os entrevistados consideram a infraestrutura de sua escola compatíveis com as demais escolas regulares, pelo menos, da rede estadual; *“as nossas salas de aulas...apesar dos pesares, não é diferente das outras escolas, não”*, garante o G01. Para este gestor, não é um ambiente que permite ao professor desenvolver bem sua atividade, principalmente em épocas do ano mais quentes, *“pra gente dar aula aqui é um[...] sufoco”*, talvez o fato de ser professor permita que G01 expresse este efeito negativo sobre o trabalho docente, ao mesmo tempo em que ignora que os mesmos efeitos devam ser sentidos diretamente pelos estudantes, acrescidos do fato de que se o professor não encontra no espaço condições de conforto e habitabilidade que o permitam desenvolver sua atividade profissional com decência – expressão tão utilizada por Paulo Freire –, o estudante sofre também e talvez até duplamente tais efeitos, na medida em que lhe faltam as mesmas condições infraestruturais para estudar naquele ambiente e na medida em que deve faltar muita coisa a uma aula realizada por um professor ou professora esbaforido.

A mesma análise é válida para o dito por G03-b, falando sobre o efeito da política de infraestrutura a partir das vivências na escola, enfatizando como a falta de espaço influencia *“na matéria de educação física por que o professor [...] trabalha em sala de aula”*. É ao mesmo tempo uma barreira ao trabalho docente e ao direito de aprender, pois falta algo a uma aula de educação física escolar que precisa ser, majoritariamente, pautada em aulas expositivas ou que dependam do fato de que “o

professor é bem dinâmico” e se esforça para contornar este desafio e dar uma razão de ser ao seu fazer na escola.

Outra forma encontrada por nós para abordar e apreender possíveis efeitos e, por sua vez, características desta política foi quando perguntado quais os maiores desafios encontrados pelas gestões escolares em termos de manutenção da infraestrutura escolar.

De um modo enfático e unânime, todos os entrevistados e as entrevistadas, incluindo a gestora da escola que não autorizou a gravação da entrevista, apontaram a parte elétrica como sendo aquilo *“que mais dá problema”* (G02), tornando-a o aspecto mais desafiante, oneroso e *“que requer mais atenção”*, nas palavras das G03. Isso, aliado ao número crescente de equipamentos elétricos e eletrônicos em escolas antigas ou com rede elétrica antiga, como salienta o G01, ao dizer que por um lado as instalações são antigas, por outro segue *“entrando mais equipamentos elétricos na escola, que não existia”*.

Em todas as escolas visitadas existem instalações elétricas externas, ou seja, não embutidas nas paredes. Reflexo de uma estratégia que talvez seja a mais recorrente por ser a menos onerosa para o Estado. Mas uma coisa podemos afirmar: trata-se de uma solução, no mínimo, esteticamente pobre e que deste ponto de vista não inspira segurança.

Fica explícita a inorgânicidade da política de infraestrutura escolar em Pernambuco, com inúmeras iniciativas condizentes com o contexto global, no qual as novas tecnologias, em especial a rede internacional de computadores e equipamentos multimídias, possuem lugar de destaque e recebem lugar de destaque nas ações do Estado, conforme vimos nos projetos analisados, mas que está completamente desconexa com a realidade local das escolas. Isto joga uma nova luz sobre a inutilização ou inexistência de laboratórios de informática nas escolas, aspecto explícito e presente na caracterização da rede (Capítulo 06) e presente na percepção dos/as estudantes discutidas no tópico anterior.

Além de tentar apreender a percepção à respeito dos efeitos, nossa análise também procurou identificar e entender quais os padrões e parâmetros norteadores da operacionalização da política de infraestrutura escolar no âmbito destas escolas.

O primeiro aspecto a ser considerado é o do financiamento. Perguntamos sobre os recursos que chegam para a escola, especificamente para serem alocados em investimento na manutenção ou melhoria da infraestrutura escolar. As escolas

recebem tanto recursos federais quanto os do PDDE, destinados às escolas aderentes com base no número de estudantes. O tipo e o aporte financeiro variam, também, na medida em que as escolas tenham condições de aderir a outros Programas federais como, por exemplo, o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, caso de algumas das escolas pesquisadas.

Considerando o nosso foco na política estadual vamos nos ater à percepção dos atores em relação ao financiamento desta esfera. Vimos, nos tópicos anteriores, que o Programa de Padrão Básico se firma como uma ação dentro de um Projeto mais amplo de educação e que seu objetivo é garantir que todas as escolas estejam dentro de ditos padrões. Tal ação tem dois características, primeiro o de implementação, por meio da definição dos Padrões e o segundo, um caráter de manutenção dos Padrões.

Este segundo caráter é o que aparece a partir da fala dos gestores que reafirmam tratar-se de uma ação de financiamento estatal constituída de recursos financeiros, para *“capinação [e] para pintura, uma vez por ano”* (G02) e de recursos materiais, conforme aponta a gestora G03-b, a exemplo de *“bancas, cadeiras novas [...] material didático. É livro, é fardamento, bolsa, essas coisas todas, lápis, tudo isso”*. Porém, nenhum dos entrevistados reconhece a ação como parte de um Programa específico, e chegam a descrever como sendo *“uma verba chamada Padrão Mínimo”* (G02) e que na percepção deste mesmo gestor não é algo sistemático, mas um recurso específico que seria disponibilizado apenas *“em época de eleição [...] que é pra gente fazer alguns reparos estruturais”*; na percepção do G01, por sua vez, o objetivo deste recurso seria *“manter a estrutura da escola aceitável para os alunos”*.

À parte os possíveis denunciamentos presentes nas falas dos gestores apresentadas acima, o fato de não haver uma percepção ampla e até um conhecimento sobre os Programas aos quais a ação está vinculada, se reforça no fato de que todas e todos disseram não ter conhecimento sobre nenhum Projeto ou Programa estadual voltado especificamente para contemplar a infraestrutura escolar. Mesmo na escola do Gestor 02, que foi contemplada, acompanhada e certificada pelo Projeto Educar e que tem quatro placas do projeto no salão de entrada, não havia conhecimento por parte dele do que se tratava, especificamente, aquele Projeto.

Não nos preocupamos, nas entrevistas, em saber das cifras de maneira

precisa, mas em procurar entender quais tipos de recursos eram destinados às escolas para cuidar dos espaços, materiais e equipamentos. Porém, na penúltima entrevista, a gestora que não autorizou a gravação, ao falar do desafio de manter a estrutura da escola, em especial a manutenção dos equipamentos, afirmou que o valor destinado pelo governo estadual girava em torno de dois mil reais, informação que foi confirmada pelas gestoras G03. Neste mesmo sentido, quando perguntados sobre recursos específicos voltados à manutenção infraestrutural, G01 e G02 foram categóricos ao dizer, respectivamente, que “*só trabalha com o dinheiro que o estado nos dá, o estado em nível local*”, que seria um recurso à parte dos recursos e materiais disponibilizados no início do ano para manutenção dos Padrões e que não se trata de “*uma verba específica para a manutenção*” da infraestrutura e dos equipamentos, ainda que este seja o destino mais comum.

É certo que todos os recursos, estaduais e federais, convergem para a dimensão infraestrutural da escola, mas a percepção dos gestores à respeito dos recursos estaduais é a de que eles são insuficientes para atender a necessidade de manutenção de uma escola, aspectos presentes em falas do tipo: “*o dinheiro que tá chegando é pouquíssimo*” (G01) e “*poderia ser um pouquinho mais*” (G03-b); “*essas verbas elas não tem uma data certa para gente receber*” (G02), dificultando as ações capazes de serem tomadas no âmbito da gestão escolar.

Percebendo esta limitação da autonomia da escola procuramos discutir outros aportes e subsídios que ficam a cargo da Secretaria de Educação. Primeiro, em termos de monitoramento das condições infraestruturais das escolas, os entrevistados disseram realizar-se por meio de reuniões periódicas entre as Gerencias Regionais de Educação e os Diretores das escolas, segundo G03-a, é “*onde os gestores das escolas expõem toda a sua necessidade de infraestrutura*” também, pois não é um espaço ou fórum voltado especificamente para isto, se não para fazer o acompanhamento dos índices e metas de cada escola. De tal modo que não existe uma rotina de monitoramento: “*eu nunca vi isso, não*” (G02) “*não existe isso*” (G01), mas sim um procedimento de ação sob demanda, tendo por base as necessidades que as gestões escolares não conseguiram contemplar com o seu orçamento específico ou aquelas de caráter emergencial e/ou estrutural dos prédios escolares, pois “*tem muita coisa que pra [...] fazer [...] precisa de uma autorização da engenharia, da Secretaria de Educação e da Regional*” (G02) pois “*numa situação maior [...] tem que acionar essa manutenção*” (G03-a).

. A análise das entrevistas nos permitiram inferir que a rotina baseada na demanda fragiliza as gestões escolares e delinea os limites da autonomia escolar, haja vista que para cada demanda específica haverá um tipo e um tempo de resposta correlata e que nem sempre contemplam as reais necessidades das escolas, pois *“não tem um período assim: de eu pedir hoje e chegar daqui a tanto tempo”* (G01) e segundo o gestor G02 as demandas geralmente são atendidas, *“mas nem sempre vem a contento”*.

Discutir a percepção de gestoras e gestores à respeito da infraestrutura da escola onde atua nos permitiu ter um breve panorama da vivência da política a partir de um outro lugar dentro da escola. Lugar de mediação entre o instituído e o instituinte, no qual estes atores são ao mesmo tempo sujeitos e agentes, a quem a política se destina e por meio dos quais ela se concretiza.

Permitiu-nos identificar um pouco dos seus efeitos que recaem sobre estes profissionais, mas também como estes percebem os efeitos da política sobre os demais atores, especialmente estudantes e professores. E, por fim, entender a materialização das ações do Estado no chão da escola.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos debruçamos sobre aquilo que denominamos política de infraestrutura escolar, buscando mapear e analisar seu desenvolvimento no contexto da política educacional em Pernambuco a partir de 2007, especialmente, no que concerne à rede pública estadual. Ainda neste sentido, objetivávamos apreender a percepção de atores escolares em relação aos possíveis efeitos da política no cotidiano escolar.

O percurso para a consecução de nossa pesquisa teve como ponto de partida a concepção de Estado enquanto categoria central à análise de políticas educacionais, inclusive. Prevaleceu em nosso estudo a concepção teórica do Estado, a categoria analítica que carrega em sua complexidade agências, atores e arenas. Como resultado deste processo partimos da ideia do Estado em Ação e da Política em Movimento, com base no referencial teórico por nós apresentados. A fim de capturar e entender como a política se constrói sob uma ótica crítica e dinâmica, o que nos conduziu à definição de nosso marco teórico analítico a partir da abordagem do ciclo de política.

O esforço em olhar para esta problemática a partir da perspectiva da abordagem do ciclo de políticas deve-se ao fato de esta abordagem predispor de um conjunto de aparatos teóricos e conceituais que nos permitem compreender as políticas educacionais desde um panorama não linear. Isto, ao nosso vê, contribuiria de modo significativo na nossa intenção de mapear, identificar e compreender a política de infraestrutura escolar a partir da análise dos Contextos da produção dos Textos como estratégia para nos aproximarmos do contexto da prática e dos efeitos, realçando dados de uma realidade muitas vezes divergente com o discurso oficial que justifica e reforça a posição da educação de Pernambuco como um exemplo a ser seguido.

Caracterizamos nossa pesquisa pelo seu caráter exploratório, haja vista a pouca expressividade da temática no campo da pesquisa sobre política educacional. Por um lado temos um pequeno número de estudos/pesquisas publicadas realizando esta discussão; por outro lado, temos um objeto que demanda ser estudado, como bem mostra a heterogeneidade das pesquisas discutidas. As produções não estão vinculadas a uma só área, estão vinculadas à administração, à arquitetura e urbanismo e à educação, tendo em comum a relação entre espaço

escolar e política educacional.

Partindo da hipóteses de que, a atual política de gestão educacional em desenvolvimento no estado de Pernambuco, ao priorizar o ensino médio estaria deixando descoberta a maior parte da rede de escolas - escolas Regulares - , e que isto as colocaria na condição de escolas merecedoras de menos prioridades, guiou o nosso trabalho. Parte desta hipótese se mostrou real na medida em que as escolas Regulares possuem condições infraestruturais menos favorecidas, conforme os dados coletados nas escolas campo evidenciaram.

Tal percepção nos levou a amparar nossa pesquisa em contribuições teóricas e conceituais de referenciais da historiografia e da arquitetura a partir dos quais nossa compreensão do lugar e da importância da infraestrutura escolar como dimensão da análise histórica, arquitetônica e pedagógica, foi sendo tecida.

Ciente deste cenário, realizamos um levantamento de possíveis vetores da política de infraestrutura escola no contexto nacional, evidenciando uma pulverização das ações do Estado no tocante a esta dimensão da política educacional. Ao contrário do que havia nas décadas de 1970 e 1980, com a explícita vetorização das ações do Estado em órgãos vinculados ao Ministério da Educação, a partir de 1990 há uma perda da centralidade desta dimensão, que se expressa pela sua pulverização em diversas ações e órgãos, de modo desconexo e inorgânico.

Na etapa seguinte, tendo em perspectiva o panorama nacional, apresentamos uma caracterização da rede estadual. Primeiramente contextualizamos a educação de Pernambuco dentro da perspectiva política de modernização da gestão e de gestão para resultados para, em seguida, apresentarmos, com base no dados do Censo Escolar 2015, uma breve caracterização da rede de escolas estaduais no tocante à infraestrutura escolar.

Dentro deste contexto, buscamos identificar quais seriam os vetores da política de infraestrutura escolar em Pernambuco, ou seja, as ações, seus respectivos parâmetros, aquilo que delinea a concepção e conceituação da política, e as medidas, conjunto dos elementos que subsidiam a concretização e materialização das políticas.

Identificamos e apresentamos os elementos da Política de Infraestrutura escolar em Pernambuco na atualidade no que toca ao desenho das propostas para a ação do Estado. De um lado, a política de infraestrutura escolar em Pernambuco tem

como parâmetro os princípios da política macro empreendida no estado, que são a perspectiva Gerencialista, Gestão Para Resultados, a Meritocracia, a Responsabilização. Parâmetros no qual a educação é tida como serviço aos moldes do mercado.

Tais parâmetros, ao mesmo tempo, fundamentam a concepção das políticas educacionais local e globalmente, bem como a sua materialização, perpassando as diversas medidas previstas pelas três últimas gestões estaduais, inclusive no que diz respeito às ações voltadas à infraestrutura escolar, compreendida como componente capaz de reforçar o modelo de escola e de educação a partir da perspectiva de mercado.

As Medidas da política de infraestrutura escolar identificadas a partir da pesquisa estão centradas no que os governos têm denominado de Programa de Padrões Básicos, e incluem ações de requalificação de escolas, pequenos reparos e reformas, aquisição de mobília, materiais e equipamentos. Tais ações subordinam-se não aos princípios e preceitos da política educacional mencionados anteriormente e acabam por transformar o espaço escolar em um indicador numérico da qualidade da educação para os resultados, e não como um elemento capaz de qualificar as práticas educativas escolares.

Destacamos, ainda, aquelas que nos parecem ser as principais características do que tem sido a política de infraestrutura escolar do Estado de Pernambuco: em primeiro lugar ela está bem estruturada dentro de uma estratégia nacional, ilustrado pelo FUNDESCOLA, e de uma estratégia local, que tem a educação como área prioritária e impulsionadora de indicadores sociais e econômicos. Está inserida dentro de um panorama maior das normatizações e orientações da União e compondo a arquitetura do projeto político em nível estadual; segundo, é uma política frágil em virtude do seu caráter de política de governo, estando sujeita às conjunturas da macropolítica; terceiro, a dimensão da infraestrutura escolar figurar com destacado papel dentro do escopo geral da política local, porém lhe falta um corpo conceitual próprio no qual a infraestrutura escolar seja entendida como dimensão pedagógica; quarto, nela o espaço escolar é tido como um meio, um insumo, resultando em medidas/ações do Estado que descreveríamos como rudimentares ou primárias/elementares na composição de um espaço de aprendizagem; quinto, está subordinada ao foco no resultado, nos fins, nos dados e não nas pessoas.

Destacamos, ainda, que parecem inexistir subsídios para pensarmos a dimensão qualitativa, que envolve manutenção e funcionamento das escolas, sua usabilidade pela comunidade escolar, tanto no âmbito nacional, a partir do Censo Escolar, como no âmbito estadual, o que, ao nosso ver, torna frágil o acompanhamento e monitoramento das condições das escolas estaduais.

Tais percepções tiveram como base a análise documental e tem um caráter provisório e limitado ao conjunto dos documentos analisados para esta pesquisa e correspondem a uma síntese de nossas análises e percepções.

Naquilo que compreende a percepção dos atores à respeito da política, nossa pesquisa considerou as informações apresentadas por estudantes e gestoras/es das escolas campo da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas, respectivamente.

É possível dizer, com base nos dados coletados junto aos estudantes e apresentados neste trabalho, primeiro: que a escola como espaço não figura como fator determinante do prazer de estar na escola. Aparecem com mais peso fatores subjetivos como a sensação de liberdade, de tranquilidade, a possibilidade de integração, proporcionados pela vivência dos estudantes em alguns ambientes específicos das escolas. Segundo: nos pareceu que os/as respondentes possuem uma percepção coerente e qualificada pela vivência, a respeito da realidade infraestrutural de suas escolas.

Ressaltamos que a percepção dos estudantes apresenta uma nítida distinção entre aquilo que consideram positivo na infraestrutura escolar vinculado à dimensão da subjetividade, como dito anteriormente, mas em relação aos elementos negativos apresentam percepção objetiva e amparada na vivência coletiva e concreta das dificuldades cotidianas. Estas sutilezas embasam nossa afirmação à respeito da qualidade das respostas.

Terceiro, seria possível dizer que talvez não exista um movimento de consulta aos estudantes em relação à realidade da infraestrutura escolar, seus problemas e possíveis melhorias. Uma das inferências possíveis vincula-se ao fato de o cenário de precariedade ser de uma nitidez tal que consultas resultariam redundantes.

A partir da fala de gestoras e gestores das escolas, por sua vez, foi possível perceber que eles e elas reconhecem, de diferentes modos, que o tipo de intervenção dos jovens em relação ao espaço escolar também é reflexo das condições infraestruturais das escolas, o que, em análise, nos leva a inferir que o

Estado está falhando em garantir o direito dos estudantes. Ou, de um modo mais profundo, uma falsa fragilidade amparada no movimento intencional de transferência das responsabilidades para os atores da escola.

O enraizamento dos efeitos da política em termos estruturais, no sentido da modificação nas práticas e capazes de serem perceptíveis nas falas emerge nas comunicações carregadas de personificação, autocobrança dos gestores, por um lado, e de impotência, por outro.

Tal impotência se expressa pelo viés financeiro. A autonomia da gestão escolar vai até o limite do que o recurso financeiro permite, em termos da dimensão infraestrutural das escolas. Recursos que não são uniformes no montante, ainda que sejam equânimes segundo os critérios pré-estabelecidos legalmente.

Daí que nas escolas existam espaços subutilizados, como bibliotecas e laboratórios, especialmente de informática, mal ventilados e com instalações elétricas improvisadas. E nos casos mais extremos, sem espaços básicos, como uma quadra escolar, um pátio ou um refeitório.

Neste sentido, as falas dos gestores revelaram como este cenário impacta sobre a prática do professor e a aprendizagem do estudante e que, ao nosso ver, recaem sobre a garantia do acesso à educação de qualidade e sobre condições dignas de trabalho, ou seja, explicita um modelo de acesso ao bem social.

Vale salientar que nesta pesquisa trabalhamos apenas com parte do cenário das escolas regulares circunscritas ao território da cidade do Recife, e que estas representam um dos três perfis de atendimento (Regular, EREM, ETE) ofertado pelo governo do Estado. Mesmo sendo todas consideradas escolas regulares não existe um padrão de infraestrutura escolar, no que concerne ao prédio escolar, pois cada uma delas funciona em espaços com projetos bem diferentes, construídos em tempos históricos diferentes e concebidos a partir de demandas específicas que articulam a demanda da comunidade e da rede de ensino. No tocante à dimensão material, foi possível identificar que há uma orientação a partir do Programa de Padrão Básico, mas que sua materialização varia de acordo com os espaços que a escola comporta. Ou seja, se as escolas possuem biblioteca, há uma padronização mínima no que diz respeito aos equipamentos e materiais.

De acordo com a literatura da área da arquitetura escolar, a padronização de projetos de prédios escolares e a concepção de projetos baseados na perspectiva exclusiva de adultos, em sua maioria engenheiros e arquitetos, exclusivamente,

representam um equívoco. Pois o projeto deve considerar diversos fatores que vão do social – perfil do território no qual a escola será construída ou posta a funcionar – até o modelo de educação proposto, sempre tendo em foco as pessoas que farão uso dele – estudantes e professores, em especial. Neste sentido a padronização pode acabar se tornando uma cama de Procusto.

Ainda que concordemos com esta perspectiva, salientamos que não haver padrão pode ter o mesmo efeito, e adaptação, improvisado, e é neste sentido que destacamos isto a partir desta pesquisa. Dentro disso, o papel da ação, ao nosso ver, inorgânica do Estado em matéria de infraestrutura escolar.

Em resumo, nossa pesquisa nos permitiu, em primeira instância, identificar a existência de uma política voltada para a infraestrutura escolar; em segundo lugar, identificar que tal política, seus parâmetros e medidas, estão estreitamente articulados com o Projeto Educacional empreendido pelo governo do estado a partir de 2007; diante disto pudemos inferir que se, por um lado há política de infraestrutura escolar e que ela se articula dentro da macropolítica da rede estadual, por outro ela não tem organicidade interna, própria, na medida em que é um apêndice da política de gestão para resultados e, neste sentido, ocupa um lugar secundarizado.

A política de infraestrutura escolar, ou seja, as ações do Estado de Pernambuco neste âmbito, repousam sobre inúmeras iniciativas condizentes com as prerrogativas educacionais do contexto mundial, o que pode ser comprovado pelo fato de ditas ações estarem pautadas na parceria com organismos internacionais a exemplo do grupo Banco Mundial, conforme vimos no capítulo final desta dissertação, e pela sua subordinação à perspectiva de mercado, meritocrática e performática.

Não obstante, ao analisarmos seus parâmetros e medidas em relação à vivência no cotidiano escolar, ou seja, o contexto dos textos da política juntamente com o contexto das práticas, identificamos a desconexão com as realidades locais. Desconexão que se materializa nos efeitos anteriormente mencionados.

Além destas contribuições para compreensão da política de infraestrutura escolar no contexto local, o exercício desta pesquisa nos permitiu identificar temas e abordagens futuras que podem ampliar e aprimorar o entendimento deste objeto de pesquisa. Primeiro, com a possibilidade de ampliação da abrangência da pesquisa, abarcando um maior número de escolas regulares; ou realizando estudos

comparativos que considerem a política de infraestrutura escolar a partir dos três perfis de oferta educacional da rede de ensino; ou ainda investigar a dimensão do financiamento da educação pelo viés da infraestrutura escolar em âmbito local e nacional. Ou ainda, numa perspectiva mais abrangente, analisar a relação entre o Grupo Banco Mundial e o governo do Estado de Pernambuco em matéria de educação.

Além das expectativas pessoais que emergem, nosso desejo é de que este trabalho contribua para fortalecer o campo da pesquisa sobre política educacional no Brasil, de um modo geral, mas que, sobretudo, se insira no corpus das análises da ainda incipiente, porém necessária, análise das políticas de infraestrutura escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas ,v. 28,n. 98, p. 253-267, Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 Jun. 2016.
- AFONSO, A. J. **A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas:** elementos para pensar a transição. In. Sociologia, problemas e práticas, nº 37, 2001, pp.33-48.
- ALVES, M. G. de S.; SANTIAGO, M. B. do N. **Educação Integral nas Escolas de Referência:** a proposta e suas implementações. In. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Anais [Recursos Eletrônicos - CD]. Juazeiro, BA: 2016.
- AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. **Procedimento de Análise de Dados.** In. AMADO, J. (org.). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. (p.299 – 351).
- ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais.** N2. p.24-31, set. 2007. Disponível em:<http://www.jpe.ufpr.br/n2_3.pdf>. Acessado em 22 Jun. 2016, 11:13
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** - 3ed. - Campinas, SP : Autores Associados, 2004. 75p
- AZEVEDO, J. M. L. de.; AGUIAR, M. Â. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001. pp. 49-70.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa survey.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. (p.189-211)
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Córdoba, v. 2, n. 2 y 3, p. 19-33, sept. 2002.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.
- BENCOSTTA, M. L. A. **Arquitetura e espaço escolar:** o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928) In. BENCOSTTA, M. L. A. **História da**

educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005. (pp. 95-140)

BELTRÃO, I. R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios.** Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000. 96p.

BORGES, J. R. **Levantamento da situação escolar em sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul:** uma determinação política de financiamento do ensino público e/ou ferramenta de gestão? Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em educação, São Leopoldo, RS, 2014. 304p.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (p. 693-713).

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. The policy process and the processes of policy. In. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992. (06-23)

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. 116p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Brasileiro de Construções Escolares - CEBRACE. **Especificações escolares metodologia.** Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976.49 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Brasileiro de Construções Escolares - CEBRACE. **Sugestões para projetos de escolas destinadas a deficientes físicos.** Rio de Janeiro: MEC/CEBRACE, 1977. 35 p.

_____. Decreto nº 85.843, de 25 de março de 1981. Dispõe sobre a reorganização do Ministério da Educação e Cultura.

_____. Decreto nº 81.454, de 17 de março de 1978. Dispõe sobre o organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

_____. Decreto nº 87.692, de 11 de outubro de 1982. Dispõe sobre a composição das Categorias Direção, Superior e Assessoramento Superior do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores, da Tabela Permanente do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação - CEDATE, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 72.532, de 26 de julho de 1973. Cria o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares - CEBRACE, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 2.890, de 21 de dezembro de 1998. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências.

_____. Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências.

_____. Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências

_____. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do

Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências

_____. Decreto nº 4.791, de 22 de julho de 2003. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 5.159, de 20 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. Lei nº 7.731, de 14 de fevereiro de 1989. Extingue órgãos da Administração Federal direta e dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro De 1961. Estabelecia as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas. 2007, 43p.

_____. **Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola do Ensino Fundamental – ambiente físico escolar:** guia de consulta. Brasília: Ministério da Educação, Programa FUNDESCOLA, 2002, 201p.

CABRAL, C.; MARQUES, L. **Os cenários de continuidade da Política de Gestão Escolar na rede estadual de Pernambuco.** In. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Anais [Recursos Eletrônicos - CD]. Juazeiro, BA: 2016.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. **RBPAE** – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez.2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19797/11535>>, acesso em: 10/06/16, às 17:18.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE** –v.24, n.3, p.389-406, set./dez. 2008.

CEBRACE. **Mobiliário Escolar - Pré-escolar;** projetos e especificações. Rio de Janeiro: MEC-SESPS/CEBRACE, 1980. 48p.

_____. **Especificações de unidades escolares:** espaços físicos, equipamentos e recursos humanos. Brasília: MEC/CEBRACE, 1981.

_____. **Estabelecimento para educação pré-escolar.** Rio de Janeiro 1978a. 72p.

_____. **Espaços educativos e equipamentos para a formação especial do ensino de 1. grau.** Rio de Janeiro 1978b. 167p.

_____. **Estabelecimento de ensino de 1o. grau.** Rio de Janeiro: MEC / CEBRACE, 1979.. 183p. ((Especificações escolares; 7))

CEDATE. **Taipa em painéis modulados.** Brasília: CEDATE, 1985. 70p.

CHIAZZOTTI, A. Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação. 16 (2), 2003.**

COLOMBO, E. **Análise do Estado. O Estado como Paradigma de poder.** São

Paulo: Imaginário, 2001. 85p.

CORRÊA, F. **Teoria bakuniniana do Estado**. São Paulo: Intermezo/Imaginário, 2014, pp. 43-135.

CRISTOFOLI, M. S. Discussões acadêmicas sobre espaço escolar: a importância da temática para estudos de políticas educacionais. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação: Anais [Recurso Eletrônico] Zaragoza, Espanha: 2012. Disponível: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaSilviaCristofoli_int_GT4.pdf Acesso em: 02/08/2016

CRISTOFOLI, M. S. Política educacional e o espaço escolar: ações do poder público, planejamento e desafios para a gestão dos sistemas educacionais. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação: Anais [Recurso Eletrônico]. Porto, Portugal : 2014. Disponível: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MariaSilviaCristofoli_GT5_integral.pdf Acesso em: 02/08/2016.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p.1099-1120, out/dez.2010

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Editora UFPR.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921- 946, out. 2007

ENGE, R. B. **Planejamento de rede física escolar**. São Paulo, 2007. 203p. Dissertação (Mestrado) – FAUUSP.

FARIA, C. A. P. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**, Vol. 18 nº51 fevereiro/2003. pp. 21-29.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Ago, 2000, nº 14. (pp. 19-34)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2007. 288p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília 2ª ed. : Liber Livros Editora, 2005. 79p.

FREY, K. Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº21 – jun. de 2000. pp. 211-259.

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola. **Balço das ações de 1998-2003**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/> Acesso em: 01 de jan 2016.

_____. – Fundo de Fortalecimento da Escola. **Procedimentos para seleção de terrenos destinados à construção de unidades escolares de ensino fundamental**. Brasília: FUNDESCOLA.MEC/FNDE, 2006. 55p.

_____. – Fundo de Fortalecimento da Escola. **Normas para o financiamento de projetos educacionais no âmbito do FUNDESCOLA**. Brasília: FUNDESCOLA. MEC/FNDE, 2000. 125p.

_____. **Projeto de Melhoria da Escola**: manual de orientações. Brasília: FUNDESCOLA. 2006. 08p.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. - 3ed – São Paulo: Cortez, 2008. 271p.

GOMES, A. M. **Políticas públicas, discurso e educação**. In. Alfredo Gomes (Org). *Políticas e gestão da educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (p.19-34)

HYPÓLITO, Á. M. Estado Gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. In. **RBAE** – v.24, n.1, p.63-78, jan/abr.2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11.08.2016.

_____. Microdados do Censo da Educação Básica 2015: [Recursos Eletrônicos] Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em 11.08.2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1985. 184p.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.272p.

LIMA, M. W. Souza. **Espaços educativos** - usos e construções. Brasília: MEC/CEDATE, 1988. 58p.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. 102p.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2000. 108p.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>

MELO, D. V. de. **A política de avaliação educacional no estado de Pernambuco**: O Discurso dos professores sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE). In. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco:

Anais [Recursos Eletrônicos - CD]. Juazeiro, BA: 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108p.

MOREIRA, N. S. **Construção escolar: desenvolvimento, políticas e propostas para a escola rural, visando à democratização do campo**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2000. 199p.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a visão sistêmica de educação. **RBPAE** – v.26, n. 3, p.551-564, set./des.2010

NÓBREA, S. A.; SANTOS, A. L. F. dos. **Programa de Modernização da Gestão: gestão gerencial, trabalho docente e valorização profissional**. In. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Anais [Recursos Eletrônicos - CD]. Juazeiro, BA: 2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.152p.

OLIVEIRA, M. G. C. de O. et. Al. **Continuidades e descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife, PE: Ed. Universitária da UFPE, 2006. 431p.

OUVIDORIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Resposta da Solicitação**. Mensagem recebida por <gcon@ati.pe.gov.br> em 26 de outubro de 2016.

PEREIRA, L. C. B. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, Documentos da Presidência da República, 1995.

PERNAMBUCO. **Balanço da Educação 2014**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife, PE: Superintendência de Comunicação da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2014a. 40p.

_____. **Balanço da Educação 2015**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife, PE: Superintendência de Comunicação da Secretaria de Educação de Pernambuco. 2015. 38p.

_____. Decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008. Regulamenta a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

_____. Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

Pernambuco. **Programa de Modernização da Gestão Pública: Metas para a Educação**. Secretaria de Educação. Recife, PE. 2008. 16p.

_____. **Relatório 2014: Lei de responsabilidade educacional**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife, PE. 2014c. 40p.

_____. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Formulação da Estratégia**.

Coleção Cadernos de Boas Práticas de Gestão. Volume I. Recife, 2014b. 72p.

PERNAMBUCO. LEI Nº 12.433, de 29 de setembro de 2003. Autoriza o Poder Executivo abrir crédito especial ao Orçamento Fiscal do Estado, relativo ao exercício de 2003 e dá outras providências.

_____. LEI Nº 12.516, de dezembro de 2003. Cria na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, vinculada ao seu titular, a Unidade de Coordenação do Programa – UCP do Programa “Melhoria da Qualidade da Educação Básica no Estado de Pernambuco” – PROESCOLA.

_____. DECRETO Nº 33.795, de agosto de 2009. Aprova o Regulamento da Unidade de Coordenação do Programa – UCP “Melhoria da Educação Básica do Estado de Pernambuco” – PROESCOLA, e dá outras providências.

_____. **Pacto Pela Educação**: Garantir educação pública de qualidade e formação profissional. 2011, 31p. Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/educar/upload/galeria/689/Site%20PPE%20-%20Banco%20Mundial.pdf>> Acesso em 15.12.2016

_____. **Projeto de Desenvolvimento da Educação e Gestão Pública no Estado de Pernambuco (SWAp PE)** – Manual e Operações. 2010. 54p.

_____. **Padrão Básico de Funcionamento das Escolas Estaduais**: Início do ano letivo 2013. Secretaria Executiva de Gestão da Rede. 2012. 31p.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Programa de Governo da Frente Popular de Pernambuco**. Um novo Pernambuco. Candidatura: Eduardo Campos. Recife, 2006.

_____. **Programa de Governo da Frente Popular de Pernambuco**. O novo Pernambuco – Melhor para trabalhar, melhor para viver. Candidatura: Eduardo Campos. Recife, 2010.

_____. **Programa de Governo da Frente Popular de Pernambuco**. O novo Pernambuco Avança. Candidatura: Paulo Câmara. Recife, 2014

RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campos Jataí – UFG**, Vol. II – n 5, jul/dez. 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. (p.189-219).

RODRIGUES, B da C. L. **Avaliação do impacto da utilização de parceria público-privada para construção e operação de unidades municipais de educação infantil em belo horizonte**. 2015. 129f.

SANTOS, B. de S.. **Os Processos da Globalização**. In A globalização e as Ciências Sociais. (p. 25–104) São Paulo, Cortez Editora, 2002. 2ªEd.

SANTOS, J. E. dos. **Estado e gestão democrática da escola**: A abordagem gerencialista performática na escola Pernambucana. In. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, SC: 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4361.pdf> , Acesso em: 11/08/2016.

SASTRE; J. R. de S. **O edifício escolar nas políticas públicas de educação**: Rio Grande do Sul, 1999-2006. Porto Alegre, 2010.316p.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.304p.

SILVA, A. F. da. Plano de Desenvolvimento da Educação: avaliação da educação básica e desempenho docente. **Inter Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul/dez. 2010. disponível em:<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/13124/8520>>, acesso em: 20/06/16, às 14:38.

SILVA, U. **Escolas de Referência do Pernambuco**: das práticas de jornada ampliada à análise da efetivação de um ensino integral. In. VI Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Anais [Recursos Eletrônicos - CD]. Juazeiro, BA: 2016.

SOARES NETO, J.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Revista Est. Aval. Educ.** **24 (54)**, 2013.

SOUZA, R. F. de. **História da cultura Material Escolar**: um balanço inicial. In. BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. (pp 163- 189)

_____. **Prefácio**. In. BENCOSTTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. (pp. 07-13)

THEODORO, J. **A construção da Cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960**. S/d. 31p. Disponível em: <http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto_escolas_paulistas.pdf>

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora. 2007, 188p.

VIÑAO, A. **Espaços, usos e funções**: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In. BENCOSTTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. (pp. 15-47)

WORLD BANK. **Brazil - Pernambuco Education Results and Accountability (PERA) Project (English)**. Project Information Document (PID) Concept Stage. 2007. 06p. Disponível em: <http://www.projects.worldbank.org/P106208/pe-swap-pernambuco-educ-results-account-pera?lang=en&tab=documents&subTab=projectDocuments> . Acesso dia 08/11/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Education Results and Accountability (PERA) Project (English)**. Project Information Document (PID) Appraisal Stage. 2008. 11p. Disponível em: <http://www.projects.worldbank.org/P106208/pe-swap-pernambuco-educ-results-account-pera?lang=en&tab=documents&subTab=projectDocuments>. Acesso dia 08/11/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Education Results and Accountability (PERA) Project (English)**. Restructuring Paper. 2013. 14p. Disponível em: <http://www.projects.worldbank.org/P106208/pe-swap-pernambuco-educ-results-account-pera?lang=en&tab=documents&subTab=projectDocuments>. Acesso dia 08/11/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Integrated Development**: Education Quality Improvement Project (English). Updated Project Information Document (PID). 2004. 08p. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/902691468213265856/pdf/434870PID0P06911PUBLIC10PID0P069934.pdf> Acesso dia 24/10/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Integrated Development:** Education Quality Improvement Project (English). Implementation Completion and Results Report. 2010. 49p. Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/832071468230107474/pdf/ICR17640P069931OFFICIAL0USE0ONLY191.pdf> Acesso dia 24/10/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Integrated Development:** Education Quality Improvement Project (English). Implementation Completion Report Review. 2011. 08p. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/135521474630763062/pdf/000020051-20140624193651.pdf>> Acesso dia 24/10/2016.

_____. **Brazil - Pernambuco Education Results and Accountability Project:** Implementation Completion and Results Report. 2016. 70p. disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/en/973501468197106430/pdf/ICR3721-ICR-P106208-PUBLIC.pdf>> Acesso dia 15/12/16

_____. **Brazil - Pernambuco Education Results and Accountability Project:** restructuring - Project Paper. 2013. 14p. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/en/194631468223198803/pdf/749160PJPR0P100ox03825076B00PUBLIC0.pdf>> Acesso dia 15.12.2016

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos estudantes.

Objetivo: Aprender a percepção em relação aos efeitos da política de infraestrutura escolar

1. Informações Gerais	Nome da escola:		
1.1. Idade:		1.2. Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
3. Data de Nascimento			
3.1. Ano/série que estuda?			
3.2. Qual bairro você mora?			
3.3. Qual meio de transporte você usa para vir à escola?			
4. Há quanto tempo você estuda nesta escola?			
6. Em qual turno você estuda?	<input type="checkbox"/> Manhã	<input type="checkbox"/> Tarde	<input type="checkbox"/> Noite
7. Você considera o prédio da sua escola bem cuidado?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8. Você considera o prédio da sua escola bonito?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9. Você gosta do prédio da sua escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10. As pessoas cuidam bem do prédio da sua escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11. Você cuida bem do prédio da sua escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12. Você acha sua escola um lugar confortável?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
13. Você gosta de estar na escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
14. Você acha que o governo cuida bem do prédio da sua escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
15. Você se sente bem na sua escola?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
16. Qual o ambiente da escola que você mais gosta? Justifique			
<hr/>			
<hr/>			
17. Qual o ambiente da escola que você menos gosta? Justifique			
<hr/>			
<hr/>			

18. Se você pudesse, o que melhoraria no prédio da sua escola? **Dê um exemplo**

2. Uso e Percepção sobre os espaços e ambientes da sua escola

1. Sobre a sua Sala de Aula

(a) como é a ventilação da SUA sala de aula?

Ventilador Ar-condicionado Natural (janela, cobogós, basculantes)

(b) O que você acha dessa ventilação?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(c) A iluminação ARTIFICIAL (luz elétrica) da sua sala é...?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(d) A iluminação NATURAL (janelas, basculantes, cobogós) da sua sala é..?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(e) Essa iluminação NATURAL ajuda ou atrapalha o estudo em sala de aula? Justifique.

AJUDA ATRAPALHA Porquê? _____

(f) Como você avalia as instalações elétricas (interruptores, tomadas, bocais, fios, etc) da sua sala?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(g) Essas instalações elétricas representam perigo para as pessoas que usam a sala de aula?

SIM NÃO

(h) Para a quantidade de estudantes da sua turma como você considera a sala de aula...

MUITO PEQUENA PEQUENA BOA ADEQUADA

(i) As janelas e portas da sua sala de aula são:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(j) O reboco e a pintura da sua sala de aula são:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

2. Se na sua escola TEM biblioteca responda os itens a seguir. Se sua escola NÃO TEM biblioteca pule para a questão 3.

(a) como é a ventilação da biblioteca da sua escola?

Ventilador Ar-condicionado Natural (janela, cobogós, basculantes)

(b) O que você acha dessa ventilação?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(c) A iluminação ARTIFICIAL (luz elétrica) da biblioteca é...?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(d) A iluminação NATURAL (janelas, basculantes, cobogós) da biblioteca é..?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

NÃO EXISTE ILUMINAÇÃO NATURAL

(e) Essa iluminação NATURAL ajuda ou atrapalha o estudo na biblioteca? Justifique.

AJUDA ATRAPALHA Porquê? _____

(f) Como você avalia as instalações elétricas (interruptores, tomadas, bocais, fio, etc) da biblioteca?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(g) Essas instalações elétricas representam perigo para as pessoas que usam a biblioteca?

SIM NÃO

(h) Para a quantidade de estudantes da sua turma como você considera a biblioteca...

MUITO PEQUENA PEQUENA BOA ADEQUADA

(i) As janelas e portas da biblioteca você considera:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(j) O reboco e a pintura da biblioteca são:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(k) O tamanho do acervo da biblioteca (quantidade de livros) é:

MUITO PEQUENO PEQUENO BOM ADEQUADO

(l) A qualidade do acervo da biblioteca (variedade de material e assuntos) é:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(m) Com que frequência sua turma usa a biblioteca?

Semanalmente Mensalmente Diariamente Não usamos

Outra _____

(m) Você costuma usar a biblioteca?

Semanalmente Mensalmente Diariamente Não uso

Apenas quando tenho aulas Outra _____

3. Se sua escola TEM Laboratório de Informática responda os itens abaixo. Se sua escola NÃO TEM laboratório de informática pule para a questão 4.

(a) como é a ventilação do laboratório de informática da sua escola?

Ventilador Ar-condicionado Natural (janela, cobogós, basculantes)

(b) O que você acha dessa ventilação?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(c) A iluminação ARTIFICIAL (luz elétrica) do laboratório é...?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(d) A iluminação NATURAL (janelas, basculantes, cobogós) do laboratório é..?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(e) Essa iluminação NATURAL ajuda ou atrapalha o estudo no laboratório? Justifique.

AJUDA ATRAPALHA

Por quê? _____

(f) Como você avalia as instalações elétricas (interruptores, tomadas, bocais, fio, etc) do laboratório?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(g) Essas instalações elétricas representam perigo para as pessoas que usam o laboratório?

SIM NÃO

(h) Para a quantidade de estudantes da sua turma como você considera o laboratório?

MUITO PEQUENO PEQUENO BOM ADEQUADO

(i) As janelas e porta do laboratório são:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(j) O reboco e a pintura do laboratório são:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(k) Em relação ao funcionamento do laboratório:

NUNCA ESTÁ FUNCIONANDO FUNCIONA POUCO

FUNCIONA NUNCA PAROU DE FUNCIONAR

(l) A quantidade de computadores em relação ao tamanho da sua turma é:

MUITO PEQUENA - mais de três estudantes por computador

PEQUENA - três estudantes por computador

BOM - dois estudantes por computador

IDEAL - um estudante por computador

(m) A qualidade dos computadores é:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(n) Com que frequência sua turma usa o laboratório?

Semanalmente Mensalmente Diariamente Não usamos

Outra _____

(o) Você costuma usar o laboratório de informática?

Semanalmente Mensalmente Diariamente Não uso

Apenas quando tenho aulas Outra _____

(p) O laboratório de informática tem conexão com a internet?

Não existe SIM, mas é Muito lenta SIM, mas é Lenta

SIM e é rápida Outra _____

4. Se sua escola TEM Quadra responda os itens abaixo. Se sua escola NÃO TEM quadra pule para a questão 5.

(a) você acha a ventilação natural da quadra

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(b) Se a quadra da sua escola tem iluminação (refletor) responda se é

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(c) Para a quantidade de estudantes da sua turma, como você considera o tamanho da quadra?

MUITO PEQUENA PEQUENA BOA ADEQUADA

(d) O piso da quadra é:

RUIM REGULAR BOM ÓTIMO

(e) A pintura da quadra é:

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(f) No geral, como você considera a estrutura da quadra?

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(g) Com que frequência sua turma usa a quadra?

Semanalmente Mensalmente Diariamente Não usamos

Outra _____

5. Outros espaços

(a) Na sua opinião, o banheiro de uso dos estudantes é.....

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(b) A cozinha da escola é...

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(c) O pátio da escola, na sua opinião, é...

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

(e) Para atender estudantes com deficiência física, você diria que a escola é...

RUIM REGULAR BOA ÓTIMA

3. Percepção sobre manutenção e conservação do prédio escolar

1. Desde que você começou a estudar aqui já viu alguma reforma nesta escola?

Sim Não

(a) Se você respondeu SIM, diga que reforma foi essa:

2. Você já foi consultada/o sobre melhorias/adequações do prédio escolar?

Sim Não

4. Indique 02 espaços ou áreas desta escola que mais precisariam passar por uma reforma/melhoria, hoje:

- Biblioteca Salas Fachada Quadra
 Banheiros Cozinha Refeitório Pátio Sala de Informática
 Móveis Telhado Paredes Portas/Janelas Sala Professor
 Outros: _____

Obrigado pela sua participação!

Caso você queira compartilhar mais alguma impressão sobre o tema do questionário, fique a vontade:

APÊNDICE B - Transcrição da Entrevista com o Gestor 01

Objetivos: identificar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na política de infraestrutura das escolas em Pernambuco; Aprender a percepção em relação aos efeitos da política de infraestrutura escolar.

PESQUISADOR: Hoje é 15 de agosto de 2016, escola ---nome da escola--- entrevistando o Gestor Adjunto. Pedir que ele se apresente e fale um pouquinho da sua experiência aqui como gestor.

ENTREVISTADO: Meu nome é -----, sou gestor adjunto da Escola. Era gestor até o mês passado, por problema de saúde tive que me afastar da gestão e continuar como adjunto na escola. A minha experiência como gestor e como adjunto é complicado, por que...Na escola pública a gente tem que lidar com diversos seguimentos da nossa sociedade. Principalmente na crise atual que tá vindo pra escola pública pessoas que eram da escola particular. Chega aqui e encontram uma realidade que eles não viam na escola particular e isso tá criando aquele conflito, e a gente tem que gerir este conflito para não criar tanto problema.

A gente vive num bairro de periferia e como periferia, também, cheio de problemas. A nossa clientela antes da crise era uma clientela da área...depois da crise do ano passado, esse ano...a gente tá recebendo pessoas de um nível um pouco mais alto. Mesmo assim, a grande maioria é da periferia, com problemas. A gente ainda bem que tem policiamento que fica aqui e resolve vários conflitos...Mas, eu gosto (risos). Parece...Por incrível que pareça, com todos estes problemas, a gente gosta de ta...Por que eu podia muito bem tá em casa, sem...Mas se eu for pra casa acho que eu morro mais cedo do que se...(risos)...do que eu esteja aqui na escola fazendo o que eu estou fazendo. Eu prefiro sala de aula...me tornei gestor por....caiu no meu colo. Não tinha ninguém e eu era o único que tinha feito o curso de gestão e assumi porque ninguém quis assumir. Agora, há pouco, por problema de saúde eu tive que me afastar, mas continuei.

PESQUISADOR: Há quanto tempo na gestão, professor?

ENTREVISTADO: Há quatro anos.

PESQUISADOR: E enquanto professor da Rede?

ENTREVISTADO: Da rede eu já estou há...onze...dez anos...aliais...quinze anos total, né!?

PESQUISADOR: Sempre nesta escola?

ENTREVISTADO: Não. Já tive...ensinei em Olinda, na ---nome da escola---, ensinei no Iburá, na ---nome da escola---; ensinei na Vila do Ipsep, na... ---nome da escola---. Várias escolas e gosto do que faço. Não estou insatisfeito, não. Afinal de contas se eu não gostasse eu já tinha ido embora e não tinha tido problema nenhum para sair.

PESQUISADOR: É...Professor, o que é que o senhor conhece da história desta escola? Desta escola, especificamente, desde a sua...

ENTREVISTADO: ...É, o que eu conheço dessa escola como história ela...o Patrono dela é um ex professor que morava aqui na área e essa escola tem um histórico de terreno que foi dado por um vereador da área aqui, só que a gente ficou fechado. Nós não temos quadra aqui, que é um dos principais pedidos que a gente faz à Secretaria pra...seria nossa quadra esportiva que a gente não tem.

A escola tinha um histórico complicado de indisciplina. A gente tentou melhorar a gente conseguiu reduzir a indisciplina da escola. Por estarmos em um ambiente periférico cercados de favelas pelos lados, o que a gente encontra... Drogas, também, ai na porta da escola a gente tem que estar atento para evitar... E a gente conseguiu com a ajuda da Polícia Militar. A política militar chegou na escola e afastou uma série de coisa. Isso na minha gestão como diretor por que, antes, outros diretores não conseguiram essa ajuda da Polícia Militar. Agora é que conseguimos e melhorou muito, muito mesmo, e não estamos tendo tanto problema.

PESQUISADOR: O senhor sabe de quando é a escola? Assim, a data de construção dela?

ENTREVISTADO: Eu tenho...Deixa eu dar uma olhada aqui no...no Conselho Escolar (o professor se levanta da mesa e vai procurar documento no armário)....(dura do 6'30 ao 7'30)...Esse é o estatuto do...do Conselho Escolar, tá!? Ela...como conselho escolar começou em 2008, mas temos o histórico dela...eu não sei onde é que eu coloquei...A gente tem um histórico maior dela, sabe. Como escola, como...

PESQUISADOR: Mas o senhor poderia me dar uma cópia disso depois, então!? Com calma?

ENTREVISTADO: Cópia de quê?

PESQUISADOR: Desse histórico, onde diz a data?

ENTREVISTADO: Humm... Pode ser, deixa eu ver. Deixa eu ver se eu encontro aqui, que eu não estou encontrando.

PESQUISADOR:Sem problemas.

ENTREVISTADO: Eu tinha em algum lugar, não sei onde. Mas tem, que eu já vi aqui. Ah, tá aqui. Aqui. (8'31 inaudível até 8'45) ...Isso eu te passo depois. Vamos lá! Não está aqui , não.

Eu sei que tem... Que tem até o nome da primeira direção, sabe!? Não sei onde é que está.

PESQUISADOR: Professor, e com relação à...assim, considerando a sua experiência, não é, que está na rede há um tempo, já atuou em outras escolas também, como é que o senhor avalia o espaço desta Escola em relação às outras? Está dentro...

ENTREVISTADO: ...O espaço físico dela só tem um problema que é aquele que eu já falei a você, é a questão da quadra. Como escola, como sala... Como sala de aula, as nossas salas de aulas...apesar dos pesares, não é diferente das outras escolas, não. Tem os mesmos problemas de aquecimento, pra gente dar aula aqui no verão é um sufoco. Meu sonho era poder colocar... Climatizar todas as salas. Não consegui como gestão mas, mesmo assim, eu não desisti ainda de climatizar as salas. As salas de aula. Mas, como é que se diz... O... Não é tão ruim não, entendeu!? Em relação às outras escolas é até razoável.

Temos... Como é que se diz? Logo que eu assumi aqui a escola, tivemos problemas com o... É... Kit do aluno, que ele chama, que é o material de cadeiras, quadro, mas depois foi solucionado e hoje a gente está tranquilo. Quando a gente tem problema de... É... De ventiladores, essas coisas, que os alunos quebram adoidado os ventiladores, eu não os condeno pelo seguinte: Está quente ai eles puxam o ventilador pra cima deles ai quebram. Dá problema que a gente fica num sufoco pra ajeitar e não ajeita. Aí, haja dinheiro. E o dinheiro que tá chegando é pouquíssimo, mesmo assim a gente está se desdobrando para não faltar as coisas. Mas o aspecto físico da escola não é tão ruim, não; em relação às outras, não. Continua no mesmo patamar das outras.

PESQUISADOR: É... E a relação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade? O senhor falou ai da região, não é, que é periférica... Como é que se dá essa relação?

ENTREVISTADO: A comunidade escolar até que nos ajuda e bastante. Eu não tenho muito, também, o que reclamar, não. Temos alguns problemas... Ontem mesmo chegou uma senhora... Ontem não, sexta-feira, chegou uma senhora cheia de problemas ai, queria que uma aluna entrasse depois das duas horas por que ela estava trabalhando e a gente não permite que aluno entre depois do horário. Justamente por isso: ou trabalha ou estuda. "Ah, tem o estágio" (reproduzindo a fala da mãe). Mas o estágio é até doze horas, pra uma e meia estar em sala de aula. E ela não era nem estágio nem nada, depois a gente descobriu que o que ela tava era... Como é que se diz...Talvez até explorando a menina, não é?! Por que trabalha num salão de beleza, esses negócios... Eu notei que havia, até, alguma exploração, mas também não quis comprovar. Não procurei comprovar nada, entendeu? Mas a comunidade nos ajuda. Ajuda bem, mesmo.

PESQUISADOR: Chega a usar o espaço da escola, pra alguma atividade?

ENTREVISTADO: Não. Por que nós não temos Escola Aberta. Já tivemos, hoje em dia não temos mais e é uma Política da Secretaria de Educação não permitir o uso da escola,

entendeu. Quer dizer, permite, mas não tem usado bastante.

PESQUISADOR: E qual o limite que a Secretaria coloca com relação ao uso pela comunidade?

ENTREVISTADO: É, como é que se diz...que nesse dia tenha funcionário, por que ninguém quer trabalhar...ninguém quer vir trabalhar aqui final de semana. Já trabalha a semana inteira, pra vir trabalhar no final de semana, aí não vem. “Ah, mas eles vão se responsabilizar”, aí a escola não aceita porque ninguém vai se responsabilizar, mesmo, pelo que está acontecendo na escola.

PESQUISADOR: E a relação dos estudantes com a escola, em termos de manutenção do prédio, conservação...

ENTREVISTADO: Já foi pior. Hoje a questão do...da depredação não está sendo tão complicado, *tá!*? Mas havia pixação, quebrava...hoje ainda quebram, mas não é tanto. A depredação que eles praticam não é tão complicada.

PESQUISADOR: E quais são os principais desafios, além da quadra, pra manutenção desse prédio, que o senhor tem encontrado na sua gestão?

ENTREVISTADO: É aquilo que eu lhe disse, um dos meus maiores...um dos meus sonhos seria que a escola climatizasse todas as salas. E a gente não conseguiu isso. Mas a gente tá tentando. É a climatização de todas as salas. Por que é complicado você trabalhar numa sala de aula com calor e o sol bate direto aí de lado, à tarde. Caramba! É complicado, mesmo. Seria um dos...um desafio maior seria esse.

PESQUISADOR: E com relação ao financiamento desse tipo de manutenção do prédio? Como é que funciona?

ENTREVISTADO: O financiamento é federal, FNDE, não é? Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação. É estadual...que está, como é que se diz...está mantendo, por incrível que pareça, apesar dos pesares, até agora...reduziu alguma coisa, mas não tanto. A gente tá conseguindo manter. Fazer a manutenção da escola.

PESQUISADOR: Mas é por meio de algum projeto específico?

ENTREVISTADO: É! A gente tem que fazer projetos para que o FNDE mande; e do estado, não. Do estado é direto para manter a escola mesmo. Ou seja, para...como se diz...o Padrão Básico da Escola, para manter a estrutura da escola aceitável para os alunos.

PESQUISADOR: Então existe um financiamento do estado para isso?

ENTREVISTADO:...do estado para isso...

PESQUISADOR: Com relação aos espaços o que é que demanda mais manutenção constante?

ENTREVISTADO: É a parte elétrica. Por que de vez em quando cai energia, cai tudo. E esse sistema elétrico já está bem antigo e entrando mais equipamentos elétricos na escola, que não existia...Antigamente não tinha esse...esse material todo: computador, ar-condicionado, não tinha. Hoje a gente tá instalando e tá instalando numa estrutura elétrica... (interrupção de terceiro) ...a estrutura elétrica, hoje, não aguenta a quantidade de equipamentos que a gente tem. Esse é um dos maiores problemas que nós temos.

PESQUISADOR: Com relação ao impacto deste ambiente, desta escola, na aprendizagem dos estudantes? Qual é a avaliação eu o senhor faz?

ENTREVISTADO: Como assim?

PESQUISADOR: Atrapalha? Contribui? Como é que o senhor avalia o impacto da escola, do prédio da escola, com todas essas situações...

ENTREVISTADO: Se atrapalha o aprendizado?

PESQUISADOR: ...ou se não chega a esse ponto...

ENTREVISTADO: Não. Não chega a esse ponto, não, por que a gente tá no mesmo nível de todas as escolas do estado. Não tem...como é que se diz... Não tem muito problema com

relação à estrutura física. Não atrapalha o aprendizado do aluno, não.

PESQUISADOR: Tem muita interferência externa na escola? Tem muito ruído?

ENTREVISTADO: Não. Não.

PESQUISADOR: Bom, com relação à política do estado, especificamente, você já falou que tem o financiamento direto do estado para uma manutenção da escola. Além desse processo direto, como é que vocês gerem isso? Diante de necessidades extras, que de repente o orçamento da escola não da conta. Como é esse processo do dia a dia mesmo da gestão?

ENTREVISTADO: A gente não gere. A gente não tem dinheiro, a gente não tem condições. Isso não quer dizer que o dinheiro seja suficiente, mas também não é tão insuficiente, a gente só trabalha com o dinheiro que o estado nos dá, o estado em nível local e nível federal.

PESQUISADOR: Seria em torno de quanto?

ENTREVISTADO: Dá, o que...em nível federal, normalmente, por ano, a gente tem cerca de...40 mil (reais). Nível estadual, esse ano já tá um pouquinho... mas a gente já recebeu uns 15mil reais...cerca de. Tá? E esse dinheiro a gente tem que gerir: merenda, tem que gerir manutenção da escola...fora o material que eles enviam também, né? Pra gente, né? Esse ano eles nos enviaram cerca de 10 ventiladores pra gente fazer substituição do que agente...do que eles quebraram que a gente vai ter que ...a gente já andou substituindo.

PESQUISADOR: Então esse montante está direcionado para várias áreas, não só para manutenção do prédio? E o dinheiro o senhor julga, sendo mais enfático, no que diz respeito à manutenção do espaço físico, julga suficiente?

ENTREVISTADO: Não!

PESQUISADOR: Em um ano, digamos assim, o que permite que o senhor faça? O que o senhor consegue fazer para que a escola se mantenha como está? Em termos da manutenção do prédio?

ENTREVISTADO: ...É complicado...(risos)...por que a gente...o que a gente recebe a gente faz das tripas coração para manter como está e temos mantido. Não tem, como é que se diz, apesar dos pesares, apesar das coisas, tá dando pra gente trabalhar. Não tem muito o que reclamar, não. Não é suficiente mas a gente tem que...é só o que a gente tem. E a gente não procura também extrapolar.

PESQUISADOR: Senhor disse que a secretaria trouxe ventiladores, por exemplo, foi uma demanda que vocês fizeram ou a secretaria tem uma rotina de vir nas escolas...

ENTREVISTADO: A secretaria tem uma rotina de verificar o que está faltando, a gente informa que está precisando, todas as escolas informam o que precisa, normalmente eles nunca dão o que a gente precisa, mas dão alguma coisa, compreende.

PESQUISADOR: Com que periodicidade eles fazem essa consulta?

ENTREVISTADO: Anualmente.

PESQUISADOR: Entre o seu pedido e a chegada do material, qual a média de tempo que leva?

ENTREVISTADO: Eu estou aqui como gestor há quatro anos, eu digo assim anualmente, mas teve uma quebra no meio do caminho, tá? Por que eu recebi, assim que eu entrei, em 2012, e recebi no início desse ano. Quer dizer, eu disse anualmente, mas... não é eu pedir. Não é a escola pedir é eles também se disporem a enviar. Então não tem um período assim: de eu pedir hoje e chegar daqui a tanto tempo. Não existe isso.

PESQUISADOR: Independente de eles terem enviado o recurso pra escola quando é possível eles atendem?

ENTREVISTADO: Eles atendem.

PESQUISADOR: Pra gente concluir, professor, e já lhe agradecendo: a gente sabe que o estado tem uma política que parece priorizar as escolas de referência, não é? Ai eu lhe pergunto: a escola que o senhor gere está submetida aos mesmos tramites que a escola de

referência ou ela é diferente?

ENTREVISTADO: Não. A escola de referência ela... Não é que...bem, eu não tenho essa visão. Eu não creio que seja a menina dos olhos do governo, não é? É lógico que estas escolas tem uma demanda melhor de financiamento do que as nossas escolas, mas...eles também tem suas deficiências, que eu não sei e eu não faço parâmetro entre as escolas que são de referência e as que não são de referência. Não tenho como fazer essa comparação.

PESQUISADOR: Mas existe uma diferença de financiamento, é isso?

ENTREVISTADO: Existe.

PESQUISADOR: Essa escola já foi contemplada por algum tipo de projeto voltado especificamente para melhoria do espaço?...

ENTREVISTADO: Não.

PESQUISADOR:...algum projeto do estado?

ENTREVISTADO: Não. Não tem. Por que não tem como aumentar aqui. Eu, inclusive, queria aumentar a sala dos professores – você esteve lá, não esteve? – porra, é um cubículo! Deste tamanho aqui (em referência a sala da direção)...é um cubículo! Era aqui a sala dos professores. Mas não é lá essas coisas.

PESQUISADOR: Bem, professor, eu encerro. Se o senhor quiser comentar ou completar alguma coisa que não foi contemplada, fique a vontade.

ENTREVISTADO: Não! Como é que se diz... to aberto....to aberto ao que....ao que...como é que se diz...ao que vocês precisarem e tamos aí para o que der e vier.

PESQUISADOR: Muito obrigado, professor!

ENTREVISTADO: De nada!

APÊNDICE C - Transcrição da Entrevista com o Gestor 02

Objetivos: identificar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na política de infraestrutura das escolas em Pernambuco; Apreender a percepção em relação aos efeitos da política de infraestrutura escolar.

PESQUISADOR: 18 de agosto de 2016, entrevista com o gestor adjunto da escola ---nome da escola---. Professor... Se apresente e fale um pouco da sua história enquanto gestor da escola, enquanto profissional da rede...

GESTOR 02: Olha só: o meu nome é ----- . Eu comecei com gestão escolar acho que a partir de 2013...foi, 2013. Foi feito... realizado um concurso no estado, em 2012, agente fez uma formação, uma capacitação, é...o PROGEPE que é o curso de formação de gestores e depois da formação do curso, a aprovação, a gente foi submetido a uma avaliação e depois da avaliação a gente ainda teve o processo de consulta à comunidade. Foi feito um processo de eleições e aqueles que foram mais votados ainda *passou* pra questão do endosso do governador. Porque, como gestor é cargo de comissão, ai tem que ter o endosso lá do governador pra que a gente *assumisse*. Então desde 2013 a ---nome da escola--- já é a terceira escola que eu passo. Eu já fui vice diretor do ---nome da escola---, que é uma escola lá no ---nome do bairro---; já fui diretor do ---nome da escola---, ---nome do bairro---; e agora sou o vice diretor do ---nome da escola--- já tem mais de um ano e meio que eu estou aqui,já.

PESQUISADOR: Mas o senhor já foi professor da rede, também?

GESTOR 02: Eu sou professor da rede. Eu tenho duas matrículas. Para ser diretor tem que ser professor da rede. Tem que ser professor efetivo da rede. E na época você tinha que estar em regência. Ai, passou por aquele processo todo que eu já expliquei, ai você assume. Não pode ser nem administrativo. Tem que ser professor em regência.

PESQUISADOR: E há quanto tempo o senhor está na rede estadual?

GESTOR 02: Se a gente for contar o tempo todinho, não é... Por que eu fiz o caminho: eu entrei como estagiário, na época – eu não sei ainda se existe, né, a questão do estágio na rede estadual – mas eu entrei como estagiário, ai depois fui professor contrato temporário, em 2008 eu passei no concurso – foi meu primeiro concurso eu tenho dois concursos –... Em 2008 eu passei no concurso e entrei como efetivo. Então se a gente for somar isso tudinho dá, aproximadamente, uns 15 anos. 15 anos, é. Eu creio que sim.

PESQUISADOR: Entre docência e agora gestão?

GESTOR 02: É. Mas eu continuo na docência porque eu trabalho em outra escola, também. Eu trabalho no ---nome da escola--- lá em ---nome do município---, como professor. Regente.

PESQUISADOR: Professor, o que é que o senhor conhece da história desta escola, com relação ao histórico, mesmo?

GESTOR 02: Esta escola ela foi fundada, agora – inclusive, a gente vai tá fazendo o aniversário agora – em agosto. Eu não preciso a data, mas é agosto de 89. Ela foi fundada em agosto de 89 para atender exatamente essa comunidade aqui, não é. Por que a gente passa aqui pela ---nome da principal rua do bairro---, a gente pensa que a ---nome do bairro--- é só isso, mas aqui pra dentro tem muita coisa. Ai tem a comunidade, tem a Vila ---nome-- - aqui atrás, tem o ---nome da comunidade---, ---nome de outra comunidade---, então toda essa população aqui em torno tem duas escolas que atendem: ---nome da escola--- que é de referência e, para aqueles alunos que não se adaptam ou não se adéquam ao regime integral né, que fica de manhã e tarde, ai tem o ---nome da escola---. Ai a gente tem o quê... turmas que vão do 6º ano ao 3º ano. Assim, no regular...ainda tem o Travessia. O EJA, educação de Jovens e Adultos é uma modalidade, o Travessia é outra, né. O Travessia também é um desses projetos de correção idade-série mas que é financiado pela Fundação Roberto Marinho. Que tem a contrapartida da Fundação Roberto Marinho. O EJA é só do estado.

PESQUISADOR: Além dessa informação sobre a fundação da escola, o senhor sabe se o

terreno foi adquirido, alugado... como foi o processo até construir a escola?

GESTOR 02: Eu acho... eu sei que aqui antigamente era um aterro, agora se o terreno é próprio, aí realmente essa informação eu não sei. Eu creio que sim, até por que essas coisas eu acho que fica até difícil saber. Eu me lembro uma vez, eu trabalhava no ---nome da escola---, ali perto do Hospital ---nome do hospital---, e deu um problema assim, do nada, que o terreno pertencia ao IAPTEC, que era o antigo instituto de seguridade, porque muda governo muda o nome, que a gente conhece hoje como INSS. Aí foi quando a gente veio descobrir que o ---nome da escola--- não tinha o terreno próprio. Pertencia... foi uma doação feita na época, ou uma *cedência* feita na época e que tava com esse problema de posse lá, do terreno. Aqui, realmente, eu não sei.

PESQUISADOR: Professor, como é que o senhor avalia a infraestrutura desta escola em relação, e considerando a sua experiência enquanto gestor e enquanto docente de outras instituições... qual é a avaliação que o senhor faz da infraestrutura desta escola?

GESTOR 02: Vamos lá. Eu sempre gosto de trabalhar muito com conceitos. Defina Infraestrutura.

PESQUISADOR: A gente trabalha com um conceito de infraestrutura escola que compreende o seguinte: a dimensão física e material da escola. Aí a gente considera dentro deste conceito, também, a ideia de construção, reforma, adequação...tudo que envolva o prédio escolar, os equipamentos e os materiais. É isso que a gente tá chamando de infraestrutura.

GESTOR 02: Certo. Material que você fala são os materiais didáticos, data show, computadores essas coisas...?

PESQUISADOR: Isso!

GESTOR 02: Pronto. Beleza! Então vamos lá. A escola é grande – você já chegou a conhecê-la?...você vai ver que isso aqui é enorme. Então, nós temos aqui 17 salas, funcionando em três turnos. Dentro dessas salas a gente tem o quê: laboratório de informática, laboratório de ciências, laboratório de matemática... Então, assim, a escola é grande, a infraestrutura é grande, o terreno é grande, a área construída da escola não abarca todo o terreno. Então, a gente tem áreas aqui baldias, ainda, que deveriam ser melhor aproveitadas. Infelizmente, assim, não é em termos de projeto, mas eu acredito que em termos de escola mesmo, de salas de aula, de espaços para outras atividades, por exemplo natação. Poderia ter uma piscina aqui. Eu acho que seria bastante adequado.

Então a infraestrutura em si, quando a gente fala em prédio, ela é boa. Ela é boa. Precisa de reparos e a manutenção nem sempre, assim, a escola - as verbas que recebemos - tem condições de fazer. Porque, por exemplo, a gente precisa fazer uma correção nos telhados. Então tem muita coisa que pra gente fazer a gente precisa de uma autorização da engenharia da secretaria de educação e da Regional. Até porque o custo é muito elevado e às vezes a gente esbarra em uma série de entraves burocráticos que...vem, mas nem sempre vem a contento. É aquele negócio: tarda, mas não falha. O problema é o tardar. Até lá...

PESQUISADOR: Entendi. Então considera que tem uma boa estrutura, mas é certo dizer que a dimensão da escola pros recursos é maior?

→(pausa na gravação devido interferência externa: intervalo entre as aulas)

GESTOR 02: Sim, diz.

PESQUISADOR: A infraestrutura o senhor avalia que é boa...

GESTOR 02: Em termos de prédio!

PESQUISADOR:...isso. Mas...

GESTOR 02: Tirando a parte da manutenção.

PESQUISADOR:...Aí queria que o senhor falasse um pouquinho do desafio da manutenção.

GESTOR 02: Você utilizou a palavra certa! É um desafio. Por que como o prédio é muito grande e, assim, a gente recebe verbas pra trabalhar com essa manutenção e essas verbas elas não tem uma data certa para gente receber. Elas chegam. Por ano. Te dar um exemplo,

assim: tu tem três verbas por ano e a gente fica aguardando a liberação, aí muitas vezes a gente fica assim, desta forma, oh (*Gestor aponta para o teto*), sem lâmpadas, aguardando a verba para poder fazer a reposição destas lâmpadas. Aí às vezes dá uma pane na rede elétrica e são coisas que a gente não pode prever. Então, muitas vezes quando a gente pega o recurso a gente vai fazendo aquilo que tá de imediato. Não fica uma reserva. Até por que você, dentro daquele prazo, você tem que esgotar todo o dinheiro, você não pode deixar sobrar. Aí, quando acontece uma outra eventualidade, sei lá... “estourou um cano”, aí pra correr...fica difícil. Por isso que a manutenção é um desafio principalmente numa escola, em um prédio tão grande feito esse. Então você acaba tendo que estabelecer uma espécie de hierarquia. O que é que é mais urgente ser feito? Aí a gente vai e faz.

PESQUISADOR: E o que é o mais custoso desta escola?

GESTOR 02: Levando em consideração a manutenção...eu acredito que a parte elétrica. A manutenção do ar condicionado, que é muito caro a manutenção desses ar-condicionados; dos bebedouros, também é caro. A instalação hidráulica da pouco trabalho. O que mais dá problema é a instalação elétrica e também de alguns equipamentos por que...por exemplo, eu não sei se você conhece por esse nome – aqueles Diebold – são computadores integrados, você tem o datashow e o computador tudo em um aparelho só, já viu isso aí!? Então, aquele negocio vai quebrando e fica difícil você fazer isso. É aquele negocio: cristal quebrado nunca volta a ser o mesmo. Aí você chama o cara pra fazer a manutenção, aí você já estabelece uma vida útil, assim, de uns seis meses, por que o próprio professor, dentro da sala de aula, não tem o zelo de manusear aquilo de forma correta. Então, muitas vezes coloca o aluno pra fazer, ao invés de ele desligar o Diebold e esperar todo o processo de desligar, ele já vai e puxa direto na tomada. Quebrar uma lâmpada daquela ali... uma lâmpada daquela é uma fortuna, é caro. “*Não! Mas o que é setenta reais, oitenta reais...?*” Tá, aí bote uns 20 Diebold que a gente tem aí...

Então, como a gente também não tem muita colaboração na utilização, no manuseio disso, então vai quebrando, vai acumulando. E não é todo mundo que conserta isso. E a Secretaria de Educação não dá uma verba específica para a manutenção desses instrumentos, entendeu... dessas mídias.

PESQUISADOR: É uma verba específica para a manutenção da escola ou é uma verba geral e vocês que organizam a distribuição?

GESTOR 02: Normalmente a gente recebe, o quê...Capital e Custeio. Verba de Capital é para você comprar equipamentos assim...vamos dizer assim: duráveis. Você compra uma impressora, você compra um computador, você compra um ar-condicionado... É verba de capital. Custeio é mais para material de expediente. Aí você vai comprando cartucho de impressora, papel, piloto pra professor... dentro de todas essas despesas que a gente tem, ainda tem que encaixar a manutenção, entendeu?

Às vezes, em época de eleição, sempre sai um...que é *Padrão Mínimo*, que chama, que é pra gente fazer alguns reparos estruturais. Só que neste ano ainda não saiu, não. Eu pelo menos não vi, não.

PESQUISADOR: Aí é em ano de eleição...

GESTOR 02: ...Eu só vejo em ano de eleição. Chamam Padrão Mínimo. Acho que é pra não fazer feio na campanha.

PESQUISADOR: É um programa, é?

GESTOR 02: Não. É uma verba chamada Padrão Mínimo. A gente também recebe, assim... por exemplo, verba para capinação, uma vez por ano; verba para pintura, uma vez por ano. Mas é aquele negocio, tu sabe que menino escreve muito nas paredes que é uma coisa, ainda junta chuva, umidade... então, assim, você tem que comprar e deixar já umas latinhas ali. Aí tem que esperar... Também tem a verba pra utilização de mão de obra...deixa uma latinhas guardadas pra quando sair uma verba. Que aí o cara vai dar uns retoques, mas só dá... A gente fez isso agora no recesso, só pinta onde está pixado, onde está riscado, mas é difícil. É muito difícil. Até por que o pessoal quando vê assim – porque escola trabalha com empenho, sabe como funciona esse lance de empenho? – é pra receber depois. Então quando a galera vai e diz assim: Ah, é empenho! Então, bota a faca no pescoço, velho.

Cobra caro. Porque sabe que não tem uma previsão de quando é que vai receber.

PESQUISADOR: E a participação direta do estado na manutenção? Existe?

GESTOR 02: Existe. Mas é aquele negocio que eu disse pra tu: tarda, mas não falha. A gente teve... eu to tentando precisar mais ou menos o mês, mas foi no ano passado. A gente teve o terreno - ali ao lado do refeitório - o terreno cedeu. Então, assim, a gente informou várias vezes à Secretaria. Eles vieram, fizeram o reparo, mas demorou um tempinho.

PESQUISADOR: Existe uma rotina da secretaria ou da engenharia, de vir, olhar, fazer um levantamento do que precisa em cada escolar, tem conhecimento disso?

GESTOR 02: Rapaz, eu nunca vi isso não, velho. (risos) Eu nunca vi isso, não. Tem, quando você solicita, ai eles vem realmente pra ver se o reparo é necessário, porque de repente ele diz assim: *a escola pode arcar com isso ai*. Mas se não for, tem que ser com eles mesmos. Por que se for lance de engenharia, infraestrutura mesmo, por exemplo o que eu acabei de falar agora, cedeu o – depois eu te mostro ali – o pavimento lá do refeitório. Não tinha como a gente fazer aquilo. O pessoal disse assim: Não mexe! Realmente eles tiveram que fazer. Agora, demorou uns meses para eles começarem a fazer, entendeu. Mas eles vieram.

PESQUISADOR: É...a quantidade de estudantes para o tamanho da escola é ideal?

GESTOR 02: Depende. Vamos olhar sobre duas óticas. Primeiro, a gente não está abarrotado de alunos, por isso que eu digo que não é ideal. Então a primeira ótica é: a gente tem, não é, 17 salas funcionando por turno. De manhã a gente tem 12 porque outras são laboratórios. De tarde a gente já reduz, a gente tem o quê... ociosa umas 4 salas, 5 salas. De noite, também. Então, assim, a gente poderia ter uma quantidade maior de alunos, mas ai é aquela velha história: esbarra no interesse dos nossos cidadãos em estudar, por que eles não querem. A maioria, se agente for fazer um percentual, a gente tem, vamos dizer assim, uma taxa de abandono em torno de 20 a 30%. Sendo generoso! Porque eles desistem. Eles começam, principalmente no turno da noite, que é aquele pessoal que trabalha durante a manhã e tudo, eles vão abandonando, vão pedindo transferência, vão deixando de estudar, ai as salas vão ficando vazias. Tem momentos aqui que começa com, sei lá, 45 alunos, que é a carga máxima que a gente tem numa turma de ensino médio e termina com 15, 16 alunos. Então, assim, é um espaço que não está sendo aproveitado, mas não porque a escola não quer, é porque simplesmente tem a questão da evasão. Eu não chamo nem de evasão, porque aqui é aquele negocio: o cara vem, quer estudar? Beleza, velho, fica dentro da sala de aula. Não quer? A gente diz assim: oh, meu irmão, se tu não quiser estudar tu pede a transferência e da a vaga pra quem queira. Por que não adianta o aluno estar, porque aquilo é um custo, é um ônus para o Estado. Ai as turmas começam cheias e vai diminuindo, diminuindo, diminuindo... Até que...É feito uma Universidade. Na universidade tem muito disso. No primeiro período as salas estão abarrotadas, ai quando chega lá no 9º período você tem um “gato pingado” dentro das salas de aula. Porque o pessoal vai desistindo, vai caindo na fatorial, vai ficando espalhado por tudo quanto é semestre. É isso.

PESQUISADOR: E a relação com a comunidade, como é? Em relação, também à infraestrutura.

GESTOR 02: Olha, a relação não é ruim. Eu vou dar alguns exemplos para você que talvez você me entenda: às vezes a gente fica observando na mídia de maneira geral, a escola tem uma boa relação com a comunidade, cede seus espaços para a comunidade e tudo...Massa! Eu acho isso ótimo! Mas a grande questão é recursos humanos. Por exemplo, aqui, dia de sábado, a gente tem o Escola Aberta, então a comunidade faz as atividades no sábado, tem vôlei, tem uma série de atividades aqui dia de sábado. Tem os monitores das oficinas, massa. Ai vem um cara e diz assim: olha, eu quero fazer uma *pelada* aqui na quadra domingo. Tá. Quem é que vai acompanhar? Fica complicado porque qualquer dano a responsabilidade é da escola. Quem aqui vai estar monitorando alguém que, sei lá, chutou e quebrou uma lâmpada de um refletor daquele? Ou então alguém que, sei lá, vai, tocou

fogo – por que tem gente que é sacana e a gente teve um momento desse aqui antes das olimpíadas que alguém tocou fogo nesse negócio aqui do lado – então não tem quem monitore, não tem quem avalie, não tem quem desenvolva esses projetos com a comunidade. Seria ótimo se tivesse, mas é aquele negocio: ah, os professores – sempre a culpa é dos professores, né – *“ah, mas os professores podiam fazer isso”*. Quem é que vai abdicar de um domingo para estar na escola para não receber nada? Não é verdade? O próprio pessoal da vigilância reclama: *“ah, mas não veio ninguém aqui pra acompanhar, eu não vou me responsabilizar por isso”*. Tudo é uma questão de responsabilidade. Em relação à infraestrutura é: se quebrar quem é que vai pagar? Então, se não tem ninguém acompanhando, não existe nenhum responsável que possa atender por aqui, ali, então não está liberado.

PESQUISADOR: Eu não vi muito sinal de depredação, não, na área externa.

GESTOR 02: Você não imagina como é difícil a gente manter isso. A gente fez agora há pouco tempo um trabalho de conscientização sobre o patrimônio. Porque o patrimônio não é do diretor da escola, não é dos professores. O patrimônio é da comunidade, porque são os filhos da comunidade que frequentam a escola, vão ser os netos da comunidade que vão frequentar a escola, então se não houver essa consciência, ai depois vem o cara reclamar. Então se não houver isso, fica complicado. E outra coisa, a gente bate muito forte em cima. Ai vem o... e às vezes aos olhos de alguns *acha* até que a gente faz errado, eu mesmo já fui muito criticado por isso. Ai chega lá o menino tá na parede (gesto de quem está riscando a parede) escrevendo. Chame seu pai e sua mãe, pegue um pincel, uma tinta e pinte. Então é aquele negocio, sujou, limpe. *“Ah, mas isso é trabalho infantil”*. Não é trabalho infantil, não, meu filho, você está aprendendo a ser responsável pelas suas atitudes. Você está sendo punido por um erro. Porque, querendo ou não, eu chamo a Patrulha Escolar, é depredação do patrimônio público. Você quer? Não! Então pinte! Quebrou! Chama papai e mamãe. Repõe.

Não sei se você observou a sala da direção, o vidro está quebrado. Foi um chute de um aluno que estava manifestado parecia que estava possuído, aqui. Pra gente tirar ele daqui, ele saiu levando, chutando, tudo que via pela frente: lixeira, porta, inclusive a porta da direção. Agora, a mãe se comprometeu a pagar... sumiu. Já é um gasto para a escola. Olha, aqui eu já levei mordida, já levei canetada, a gente leva tudo. É. E tem que levar tudo na esportiva. Imagine as coisas, que não respondem por nada, não revidam nem nada? Eles quebram. Quebram descaradamente.

Esse portão aqui eu estou vendo que vai ser o próximo. Por quê? São 16h, tocou para o intervalo. 16h20 alguns alunos ficam pressionando o portão para irem embora, para gazejar. Como a gente só tem porteiro até às 16h – porque os porteiros e a Patrulha que fica ai na frente só fica até às 16h por que o estado não dá – isso a gente chama de recursos humanos, mas eu acho que facilita na manutenção da infraestrutura, porque eles estão de olho. Ai como a gente só tem até às 16hs, ai toca e de 16h20 eles retornam, ai como não tem ninguém que fique na portaria e eu tenho que estar lá dentro, atendendo, despachando etc, ai eles forçam o portão pra passar por baixo para ir embora. Esse portão já empenou umas duas vezes justamente por conta desses salientes que querem ir embora. E ai? É mais um gasto para a escola.

Então, pra quem trabalha com criança e com adolescente tem que estar sempre mantendo e nem sempre a gente tem esse recurso disponível para fazer, às vezes fica ai. Ai o que eu acho interessante é o povo dizer assim: *“A direção não faz nada, a direção deixa tudo esculhambado”*... E eu vou ajeitar com que – eu não, né, no caso o estado – vai ajeitar com que dinheiro? A gente tem que esperar o recurso chegar.

PESQUISADOR: E não é no tempo da escola, né? É num outro tempo.

GESTOR 02: É num outro tempo.

PESQUISADOR: Professor para a gente já ir terminando, né....sobre a política de

infraestrutura escolar, especificamente o senhor já falou sobre financiamento – não existe um recurso específico – existe...

GESTOR 02: Assim, tem capinação e pintura.uma vez por ano.

PESQUISADOR: Sabe de algum projeto que exista especificamente para isso? Para a manutenção da infraestrutura escolar?

GESTOR 02: Não. Eu, realmente, eu não conheço.

PESQUISADOR: Professor, eu fiquei com uma dúvida. Este projeto EDUCAR que vocês foram contemplados consiste em que?

GESTOR 02: Olhe, esse EDUCAR ele tá fazendo parte do Travessia. É alguma coisa para sala de aula, não fala mais de infraestrutura, não.

PESQUISADOR: Professor, a impressão que eu tenho tido, de fora, estudando a rede estadual é que existe uma política, digamos assim, bifurcada. Conversando com um gestor ontem ele discordou de mim e trouxe uma visão bem interessante, mas a minha percepção externa é de que existe uma priorização das escolas de referência e para o ensino médio, em particular. E eu fico me perguntando se seria por ai. Se existe essa percepção por parte das “escolas” regulares. Porque existe uma série de elementos específicos, desde a remuneração do professor, na escola de referência. O monitoramento daquele professor, o quanto aquele professor também é sobrecarregado de trabalho, mas existe uma série de elementos ao qual aquela escola está submetida e em alguns aspectos parece que a escola regular não. A infraestrutura, o senhor acha que é diferente também essa relação?

GESTOR 02: Olha, em termos de política – é porque eu conheço muito pouco em termos de escola integral – eu não consigo observar, por que eu sou leigo, não tenho esse conhecimento, se existe essa diferenciação em termos de recursos, em termos de projeto, eu realmente desconheço isso ai. Mas conversasse com quem, foi com ---nome de pessoa-- - foi?

PESQUISADOR: Não, foi com o professor da escola ---nome da escola---, lá da ---nome do bairro---.

GESTOR 02: Ah, conheço não.

PESQUISADOR: Ai ele achou que não.

GESTOR 02: Mas é regular ou integral?

PESQUISADOR: Regular.

GESTOR 02: Eu, realmente, não conheço. Eu sei assim, em termos de vantagem para o professor – não posso dizer nem vantagem - de remuneração para os professores eu sei que existe essa política de dar um faz-me-rir maior, mas em termos assim de política de infraestrutura eu não consigo observar isso, não. Até porque assim, a gente como vice-diretor a gente fica meio que afastado dessa parte porque quem recebe a convocação, pelo menos da regional, da Recife Sul, eles chamam os diretores. Ai os diretores é que fazem a amplificação daquilo pra gente aqui. E eu nunca ouvi falar disso ou uma queixa a este respeito, não. Até porque eu também já fui gestor e nunca ouvi essa diferença, não.

PESQUISADOR: Já foi gestor de EREM?

GESTOR 02: Não. Era regular, também. Uma casquinha de ferida lá em cima do ---nome do bairro---.

PESQUISADOR: E o panorama das regulares é muito parecido em termos da infraestrutura?

GESTOR 02: Sim. Sim. Sim. Sim. Não vejo diferença, não.

PESQUISADOR: Então, professor, era basicamente isso. Queria lhe agradecer e se o senhor quiser fazer algum comentário a respeito do tema, que a gente não tenha abordado...

GESTOR 02: Não. Tá tranquilo. Se for só sobre infraestrutura, é isso. Tranquilo, não tem mais nada a fazer, não.

APÊNDICE D - Transcrição da Entrevista com as Gestoras 03-A e 03-B

Objetivos: identificar os parâmetros utilizados ou levados em consideração na política de infraestrutura das escolas em Pernambuco; Apreender a percepção em relação aos efeitos da política de infraestrutura escolar.

PESQUISADOR: 05 de setembro de 2016, escola ---nome da escola---. Professoras, se as duas quiserem responder eu só peço que sempre que forem responder, para facilitar depois quando eu for ouvir, repitam sempre o nome para eu saber quem está falando. Então, se as duas forem responder eu gostaria que as duas se apresentassem e falassem das suas experiências, há quanto tempo estão na escola, há quanto tempo atuam na rede. Fizessem uma apresentação, mesmo, sobre vocês de modo geral.

GESTORA 03 - A: Meu nome é -----, eu estou na rede há 12 anos e na gestão desta escola há 03 anos. Minha experiência, pra mim, é um desafio, né. Vindo de outra Regional, mas chegando aqui encontramos a escola bem estruturada, a parte de prestação de contas, da *enturmação* dos alunos e dentre o tempo, dos três anos, que estamos aqui foi o ano que nós realmente começamos a trabalhar com o SIEPE. Então, toda a papelada, toda a estruturação da escola, hoje, passa pelo SIEPE. Então, assim, é um desafio. As metas das avaliações internas... então, tudo isso vem contribuindo na minha experiência profissional.

PESQUISADOR: Professora, sobre a história dessa escola: a senhora falou que está aqui há pouco tempo, mas o que é que a senhora conhece, se é que teve oportunidade de conhecer nesse pouco tempo que está aqui?

Eu digo história no sentido de ano de fundação... essas questões assim...da inauguração da escola, tem algum conhecimento sobre isso?

(As entrevistadas se olharam e responderam acenando com a cabeça que não).

PESQUISADOR: E como é que a senhora avalia a infraestrutura da escola de um modo geral? O prédio, mesmo, e os materiais?

GESTORA 03 - B: Bom, meu nome é -----, nestes três anos realmente que a gente chegou na escola...a questão do espaço físico eu acho pequena para a demanda que a gente tem da própria comunidade. Todos os anos a gente tem mães e pais em geral que *gostaria* que o filho estudasse aqui na escola, mas a questão de termos só 05 salas de aulas, isso dificulta muito. A gente não tem quadra, as aulas de educação física terminam... assim, o professor é bem dinâmico...a gente tem um espaço, mas não é bem uma quadra. Na verdade a parte de educação física ficaria bem mais prática; a ausência de um auditório, isso pesa na nossa escola e outras atividades que a gente pudesse desenvolver, pedagógica, uma festividade também, não é, uma data comemorativa... Isso aí a gente sente essa dificuldade, né, de não ter esse espaço.

É um prédio antigo. Na verdade, fala-se aí de 50 a 60 anos, mas eu não lembro nenhum documento com a data específica. É um prédio que a gente não pode mexer na estrutura dele, não é, questões de portas – estas portas que tem aí – a gente... até as pequenas reformas. Essa sala aqui que você tá vendo – não sei se você teve a oportunidade de ver a sala, ali, do Mais Educação – e a parte da cozinha, aquilo foi construído depois. Tem o merendário e uma pequena sala, no máximo 18 bancas cabem lá, que é o Mais Educação, sala do Mais Educação. E, assim, a escola em si é uma escola pequena, até porque essa escola era escola primária – fundamental I – então a escola cresceu, a questão da procura, ela passou de fundamental I para II, os alunos foram terminando o 5º que era a 4ª série, passando pro 6º ano e foi formando essas turmas. Então, assim, a escola é bem localizada, como você tá vendo, não é? Assim, a questão do acesso, avenida, ônibus, essa coisa toda. Mas, assim, não houve eu diria, assim, interesse – pelo pouco que a gente conversou com a outra gestão que teve mais tempo de atuação, foram quase 18 anos – e foi uma das propostas dela de o governo adquirir este espaço aqui do lado [em referencia a um terreno vizinho] não sei se você viu, aqui. Esse terreno, como também o terreno de trás era uma

casa, para que a escola pudesse crescer. Mas, assim, eu não sei os motivos reais, não é, financeiros reais – ela Fez todo um estudo para que o governo pudesse adquirir este espaço para aumentar a escola – infelizmente não aconteceu e a realidade da gente é esta.

Mas isso não impede que a escola funcione, que ela não tenha as atividades que outra escola também tem, não é. A questão é essa. Horário de intervalo a gente sente. Os meninos poderiam ter mais espaço para circular, tem toda essa situação. A gente não tem refeitório. A gente recebeu essas mesas este ano para que o aluno pudesse, né, na hora do intervalo sentar e comer sentado, que é o certo e é o que a gente tem na realidade (risos constrangidos), mas é como eu disse à você, enquanto direção de escola e também o corpo de professores são empenhados. Tanto é que a escola da gente é muito requisitada. Tem mães que nos procura já, assim, antes do final do ano e toda a seleção do aluno, assim, pra vir pra essa escola é através da...como é que eu diria assim...entre escola, o município seleciona as escolas mais próximas da nossa, são eles que fazem essa seleção é...diante da capacidade instalada que a gente é...como é que eu diria, que a gente divulga...não..que a gente presta contas, da capacidade instalada que a gente tem pra oferecer e aí essa seleção é feita por eles.Geralmente eles usam alguns critérios, o aluno morar mas próximo da escola, que a gente tem uma escola aqui próximo à nossa que ela é bem maior em questão de quantidade de salas e faz essa seleção. Mas, assim, a demanda, a procura das mães, entendeu? Na realidade a gente teria... assim... 10 salas seria pouco para a gente atender, assim, a própria comunidade.

PESQUISADOR: destas cinco salas, se eu entendi, uma foi construída recentemente, é isso?

GESTORA 03 – B: Não. Agente tem cinco salas fixas. Essa sexta sala é o Programa Mais Educação, né. Foi um espaço que a outra gestão construiu. Fez, a gente poderia dizer assim, a cozinha...não é um refeitório é a cozinha, o merendário, em baixo, e em cima ficou uma parte pra ser o merendário e a outra parte a sala do mais educação.

PESQUISADOR: E atende quantos estudantes aqui, professora?

GESTORA 03 – B: Nós temos em torno de...400. Quase 450 alunos. Contando com os três turnos, não é. Agente hoje tem os três turnos na escola.

PESQUISADOR: A senhora falou da demanda, da procurada da comunidade, e aí como é que vocês avaliam a relação da comunidade e dos estudantes também, enquanto comunidade, com a escola? Com o Prédio da escola? É uma relação mais zelosa, é uma relação de pouco cuidado com a escola...como é que vocês avaliam?

GESTORA 03 - A: Não. É uma relação boa. Positiva. Tanto os alunos como os pais eles zelam pelo prédio, aqui não há pixações, há um controle muito grande até em zelar mesmo pelo equipamento de toda escola. Nós sempre temos o cuidado de enfatizar que a escola, tudo que está aqui, pertence a eles então deve ser bem cuidado. Então tanto a comunidade quanto os alunos eles prezam por tudo que tem na nossa unidade de ensino.

- não tem caso de vandalismo, de quebrar as coisas... [09:15, a professora que respondia a pergunta precisa se ausentar]

09m20s a Gestora B passa a nos responder..

GESTORA 03 - B: eu acho que como toda escola, né, a gente faz um trabalho de conscientização dos alunos, a questão do verde da escola – não sei se você percebeu essa parte aqui, tá um pouquinho meio feio porque a gente passou por um processo de reforma no teto da nossa escola, devido as chuvas desse ano a questão da fiação, um prédio antigo, a gente tinha mudado parte dessa fiação, mas mesmo assim as chuvas foram muitas e a caixa de...os disjuntores da escola *pegou* fogo esse ano e, assim, a escola, graças a deus, não pegou fogo devido a fiação que a gente tinha mudado, apesar do prédio ser antigo. E foram uns dois meses de reforma no teto. Eles tiveram que retelhar a escola, fazer amarração dessas telhas porque, também, devido a construção desse viaduto aí. Foi pro período da Copa, né, esse viaduto foi construído, então as trepidações na parte externa da escola. Também foi construído um prédio na parte de trás da escola. Então, toda aquela

parte de estaca, de bater, né, e isso mexeu no telhado da nossa escola. Ele tem um formato de V, assim, então ela tendeu a descer mais. A gente já tinha feito um trabalho de amarração nessas telhas e devido à construção do viaduto e as trepidações, também. Ônibus, aqui passa ônibus e carros, né, o movimento da avenida. E depois que pegou fogo eles tiveram que fazer toda parte de retelhamento pra não ficar com vazamento – e aí as nossas plantas, essa parte verde aqui, isso estava bem mais organizado, levou muita poeira, muita metralha, muito tudo. Então, agora a gente tá resgatando com os alunos o trabalho – até tem um pessoal também da Universidade Federal aqui – um grupo que veio e deve está retornando pra, assim, a questão da reciclagem, da própria consciência ambiental. Foram com os pets de guaraná que os meninos fizeram. Tudo foram eles que plantaram para arborizar a escola, para quebrar um pouco mesmo da...a gestora levou aqueles jarros, que você está vendo ali na frente da escola, até pra escola ficar mais bonita, ela...e a proposta é essa. Regatar isso novamente, eles replantarem. Eles aguavam essas plantas, cuidavam, era um trabalho bem interessante.

PESQUISADOR: Então tem o envolvimento deles também, não é!?

GESTORA 03 – B: tem. A gente tem as reuniões de pais, a gente tem o dia da família na escola, então, assim, a receptividade é boa. A gente tem uma frequência boa de pais que acompanha os filhos aqui na escola. E toda a situação que a gente tem. A gente tem uma relação boa. Assim, se o aluno está se sentindo mal, ele não está bem, então é importante que o pai tenha na escola um telefone atualizado, para que a gente possa entrar em contato com esses pais e informar que o menino não está passando bem, pra saber se a gente pode liberar, se eles vão vir buscar os filhos na escola. A própria questão do regimento da escola, a gente é uma das poucas escolas que preza a questão do fardamento, horário de chegada, fardamento. O aluno realmente precisa estar com o pé machucado para que ele venha de sandália. Que ele possa vir de sapato, né. Fazer uma escola organizada.

PESQUISADOR: Importante, não é, criar um ambiente acolhedor.

GESTORA 03 – B: é.

PESQUISADOR: E quais os principais desafios da manutenção deste prédio? Nestes três anos, o que é que vocês conseguem ver, assim, que impõe mais desafios para gestão desta escola, em termos da manutenção do espaço físico?

GESTORA 03 - A: Eu acho que a parte elétrica, né. Foi um dos desafios, assim, maiores. Mas buscando parceria com a secretaria de educação esse ponto foi resolvido.

GESTORA 03 - B: É, eu falei pra ele. Devido a chuva a gente teve problemas com a fiação. Foi feito não só o trabalho de fiação como também de todo teto da nossa escola. Mas eu acho que como toda escola pública – é um ano de crise, é um ano complicado para toda e qualquer escola. Acho que a tendência é que quando o país for melhorando a questão mesmo de verba, né. A gente tem o setor de engenharia da GRE, da nossa regional que aí, assim, numa situação maior a gente tem que acionar essa manutenção. Mas o resto, no início do ano a gente recebe uma verba pra poder pintar toda a escola pra gente receber os alunos. Bancas, cadeiras novas, no início do ano a gente tem. E acho que trabalhar a questão, mesmo, diária, da consciência do aluno de manter, não é, não riscar as carteiras, que é normal de adolescente. Eles gostam, não é? Mas a gente consegue.

PESQUISADOR: Ainda relacionado com essa questão do desafio, não é...qual a dimensão da infraestrutura da escola que mais demanda cuidado constante?

GESTORA 03 - A: Ainda é a parte elétrica, não é. Por conta da manutenção com ar-condicionado, com todo equipamento, essa é a parte mais trabalhosa e que requer mais atenção, finanças e tudo o mais. Esse é o ponto gritante.

PESQUISADOR: E do ponto de vista do financiamento, a professora citou uma verba anual, não é – e pintura não é? – pra pintura da escola e etc. Além disso existe alguma verba específica para a manutenção do prédio escolar destinado às escolas?

GESTORA 03 - A: PDDE. Existe, não é. As verbas federais tanto chegam para atender a parte da merenda, de material – Capital e Custeio – pedagógico como também para fazer o melhoramento da escola, elétrica, hidráulica em fim. Manutenção, reforma, aquisição de mobília ou até mesmo de instalação elétrica, tudo isso vem constantemente. Anualmente.

PESQUISADOR: Do âmbito estadual?

GESTORA 03 – A: Estadual e federal.

PESQUISADOR: E do âmbito estadual? Existe, além da verba de pintura, em algumas escolas existe capinação também, não sei se é o caso daqui...

GESTORA 03 – B: ...O caso da gente de capinação é pouco, não é, devido o espaço da gente, boa parte da escola ser calçada. A gente recebe verba para a merenda, não é, ajuda de custo de merenda, a gente recebe merenda do estado e verba para que a gente possa adquirir produtos, tipo assim, vou citar: sal, vinagre, colorau, verdura, entendeu? Complemento para a merenda. A gente recebe verba pra gente trabalhar a parte – não é escritório, não... como é que se chama? – de informática, para que a gente compre piloto, papel, o material de secretaria, caneta, fita adesiva... essas coisas normais de papelaria, a gente tem uma verba destinada, a gente recebe parceladamente essa verba . A questão do PDDE e o Mais Educação. São verbas que a gente recebe só uma vez no ano. Às vezes uma parcela única, às vezes duas parcelas, né. São essas verbas assim que mantém a escola.

PESQUISADOR: E vocês avaliam que essa verba, para a realidade dessa escola, e com a experiência de vocês em outras escolas, ela é suficiente para enfrentar esses desafios da manutenção, da infraestrutura da escola?

GESTORA 03 - B: Eu acredito que não. Particularmente, eu acredito que não. Mas eu acho que a verba, na realidade, ela vem de acordo com o tamanho da escola. Que eles classificam pequena, aqui é uma escola pequena. Médio porte ou grande porte. Então, eu acho, assim, poderia ser um pouquinho mais.

PESQUISADOR: Conversando com outros gestores eles me falaram que a verba giraria, para esse fim específico de manutenção, além dessa verba de capinação e pintura, que é uma coisa anual, giraria em torno de dois mil reais por ano para cuidar da infraestrutura da escola. É mais ou menos isso, mesmo do governo estadual?

GESTORA 03 - B: É.

PESQUISADOR: Professora, ai uma percepção minha, alguns tem concordado outros tem discordado, a leitura que eu tenho percebido é que existe uma política de priorização do ensino médio no estado de Pernambuco e principalmente no ensino médio integral, as escolas de referência. Essa diferenciação tem impacto no trabalho das escolas, no dia a dia? Vocês conseguem perceber isso? Ou está mais no âmbito do marketing do governo? Tipo, na prática não tem diferença nenhuma, é só um discurso, ou sim, tem diferença e a gente sente essa diferença?

GESTORA 03 - A: Nós não podemos afirmar em relação às verbas que veem pra uma escola integral, mas eu acredito que não. Que uma escola integral pro receber X venha a desenvolver um trabalho bem melhor que uma escola que só tem o fundamental, não é? E até por quê nós não conhecemos a realidade de uma escola integral hoje, não é. De verba que vem destinada ao Programa e tudo o mais.

PESQUISADOR: Tudo bem, do ponto de vista pedagógico – foi isso que a senhora respondeu, não é? Não haveria diferença porque também a equipe, os professores, que vão determinar isso, mais do que se é integral ou se é do ensino fundamental. Mas e com relação à infraestrutura da escola, será que tem algum impacto, alguma diferença?

GESTORA 03 - A: ... é isso que eu acabei de falar, né...nós não conhecemos as verbas que vem para um programa de uma escola integral, não é. Observamos que uma escola integral, hoje, ela tem uma estrutura bem conservada, em relação a quadra, em relação ao ambiente, mesmo, escolar, até porque o aluno passa ali todo o dia, todo o seu dia ali, naquele ambiente. Mas não posso falar profundamente em relação à isso por não conhecer.

GESTORA 03 - B: É. Por que é assim: a estrutura de escola é diferenciada, não é. A nossa,

pelo fato de ela ter sido uma escola de fundamental I e depois passar para fundamental II, né. É um prédio antigo. Mas existe escola – essa aqui mesmo, próxima da gente é uma escola bem maior – então eu acho que vai de acordo mesmo com a estrutura física de cada escola. Quando maior a escola, com espaço, com quadra, não é? Por que a gente tem ali outra escola próxima a nossa aqui, é o ----- que é uma escola com um espaço, que mesmo sendo uma escola de fundamental I elas tem quadra. E eu acredito que as escolas, claro, de referência – até porque o governo do estado a priorização seria o ensino médio - então eu acredito que as escolas no aspecto físico elas são maiores, elas são no mínimo de médio à grande porte a maioria dessas escolas, mas assim, a questão de verba, como ela falou, vai de acordo com a proporcionalidade. A escola de pequeno porte, vamos supor, seja X, a médio porte Y, entendeu. Ai, pra gente, assim, no aspecto visual, você passando e vendo por fora eu diria, assim, as escolas são, geralmente, as maiores escolas. A questão de estrutura eu também acho que elas são diferenciadas neste ponto. Mas existem prédios em outras cidade, não sei no Recife – por que a gente veio de outro município também trabalhar aqui e a nossa escola era só de fundamental também e a escola era maior em termos de dimensão física, ai fica bem relativo.

PESQUISADOR: Vocês tem conhecimento de algum projeto específico do governo do estado voltado para atender a infraestrutura das escolas? Vocês tem conhecimento? Ou alguma escola, que vocês trabalharam, já foi contemplada por algum tipo de projeto específico para isso?

GESTORA 03 - A: Não.

PESQUISADOR: Bem, eu queria agradecer. Se vocês quiserem dizer alguma coisa que por acaso a gente não tocou no assunto durante a conversa sobre infraestrutura.

GESTORA 03 - B: Sobre a infraestrutura não, a parte pedagógica, sim. Acho que a preocupação das provas externas, não é. A questão, no caso, da nossa regional, os alunos são acompanhados assim...simulados, mesmo que tem aqui no fundamental I ou mesmo as que tem assim ensino médio, uma data específica de tanto a tanto, vocês vão fazer aquele período, simulado para esses alunos. No caso nosso são os 9º anos que agora em novembro vão fazer prova para a avaliação, o IDEB. Então, assim, essa questão pedagógica, reunião, formação para os professores. Esse acompanhamento de grupo, que na nossa regional a gente é dividido por grupo – grupo 1, 2, 3, tantas escolas. Então tem um trabalho de acompanhamento com formações, com reuniões contínuas trabalhando os índices, assim: língua portuguesa, matemática, sua escola, nesse ano, chegou nesse percentual. Tem um percentual que a gente tem que alcançar para o próximo ano, que existe uma meta, não é, do governo. A gente diz assim, questão de fardamento, de merenda, a gente teve uma boa melhora então... de material didático para o aluno, essa questão, livro... eu digo material didático é livro, é fardamento, bolsa, essas coisas todas, lápis, tudo isso o aluno foi contemplado, não é. O governo realmente ele investe nessa parte, não é. Bancas, essa coisa toda. Isso ai realmente a gente tem. A nossa questão específica é espaço. O espaço, realmente, a gente não tem como crescer e a gente sente isso, como eu disse `você, em algumas atividades pedagógicas e principalmente na matéria de educação física por que o professor, claro, com certeza, trabalhar em sala de aula, ele vem pra esse pátio, ele faz algumas atividades aqui que, com certeza os meninos...quando é jogos internos da escola então a gente procura a escola vizinha ou então uma escola aqui próximo à nossa, então a gente já fez trabalho junto com a prefeitura, escola da prefeitura. Assim, solicitar a quadra. Mas, assim, esse acompanhamento de formação, *tudinho*, todas as escolas elas tem, a gente tem.

PESQUISADOR: E existe uma rotina como existe do ponto pedagógico como vc falou – existem reuniões, existem grupos – existe uma dinâmica constante, existe alguma rotina deste tipo com relação à infraestrutura das escolas?

GESTORA 03 - A: Tem reuniões é...com a regional onde os gestores das escolas expõe toda a sua necessidade de infraestrutura. Tanto do lado de elétrica, hidráulica e há uma preocupação, sempre, de saber quais as necessidades das escolas. Isso acontece.

PESQUISADOR: No âmbito das regionais, não é? Vocês comunicam para o Gerente Regional a demanda as escolas, é isso? Mas existe uma rotina, além dessa da gerencia, sei lá, da equipe de engenharia, uma vez no ano passar nas escolas...

As duas: É. Passa!

GESTORA 03 - A: Mais de uma vez no ano, sempre visitam, telefonam, perguntam qual a necessidade, como é que tá o andamento dos trabalhos que foram realizados, em fim.

GESTORA 03 - B: No início do ano eles vieram, fizeram toda uma visita técnica na escola vendo tudo.

PESQUISADOR: A escola recebe uma verba específica para vocês manterem, a verba de pintura, de capinação quando é o caso, mas ai aconteceu uma emergência, a escola não tem mais o recurso, o recurso já está comprometido, como é que funciona esse trâmite com a secretaria, digamos assim?

GESTORA 03 - A: Se o caso tem a ver com a engenharia, entrando em contato logo somos visitados e eles tentam resolver toda aquela problematização. Não só na engenharia, mas como no pedagógico, em qualquer situação, a Regional sempre....a Secretaria de Educação sempre está pronta a atender as necessidades.

PESQUISADOR: E atende num tempo hábil ou...

GESTORA 03 - A:atende...

PESQUISADOR: Bem, da minha parte era isso, queria agradecer mais uma vez, tá, se vocês quiserem comentar mais alguma coisa, estamos abertos. Obrigado.

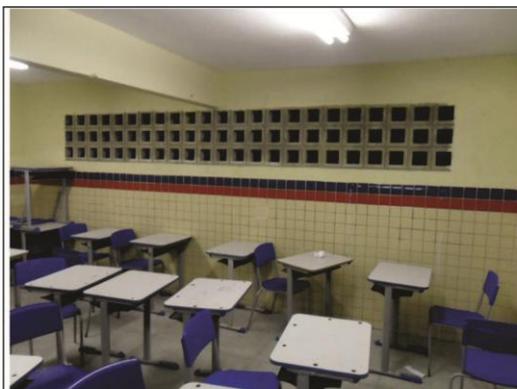
APÊNDICE E - Registros fotográficos de elementos da infraestrutura das escolas campo de pesquisa.



APÊNDICE F - Registros fotográficos de elementos da infraestrutura das escolas campo de pesquisa.



Sala de aula escola MP



Sala de aula escola JX



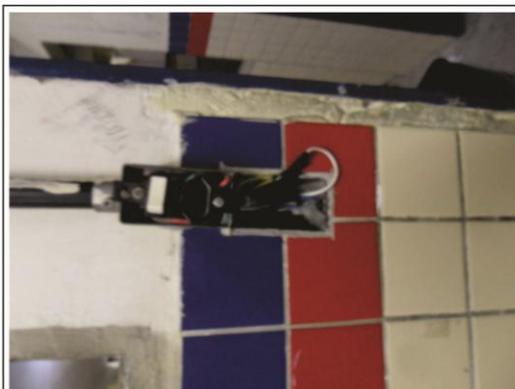
Sala de aula escola FV



Sala de aula escola JX



Janelas sala de aula escola MP



Interruptor e tomada sl. de aula da escola JX

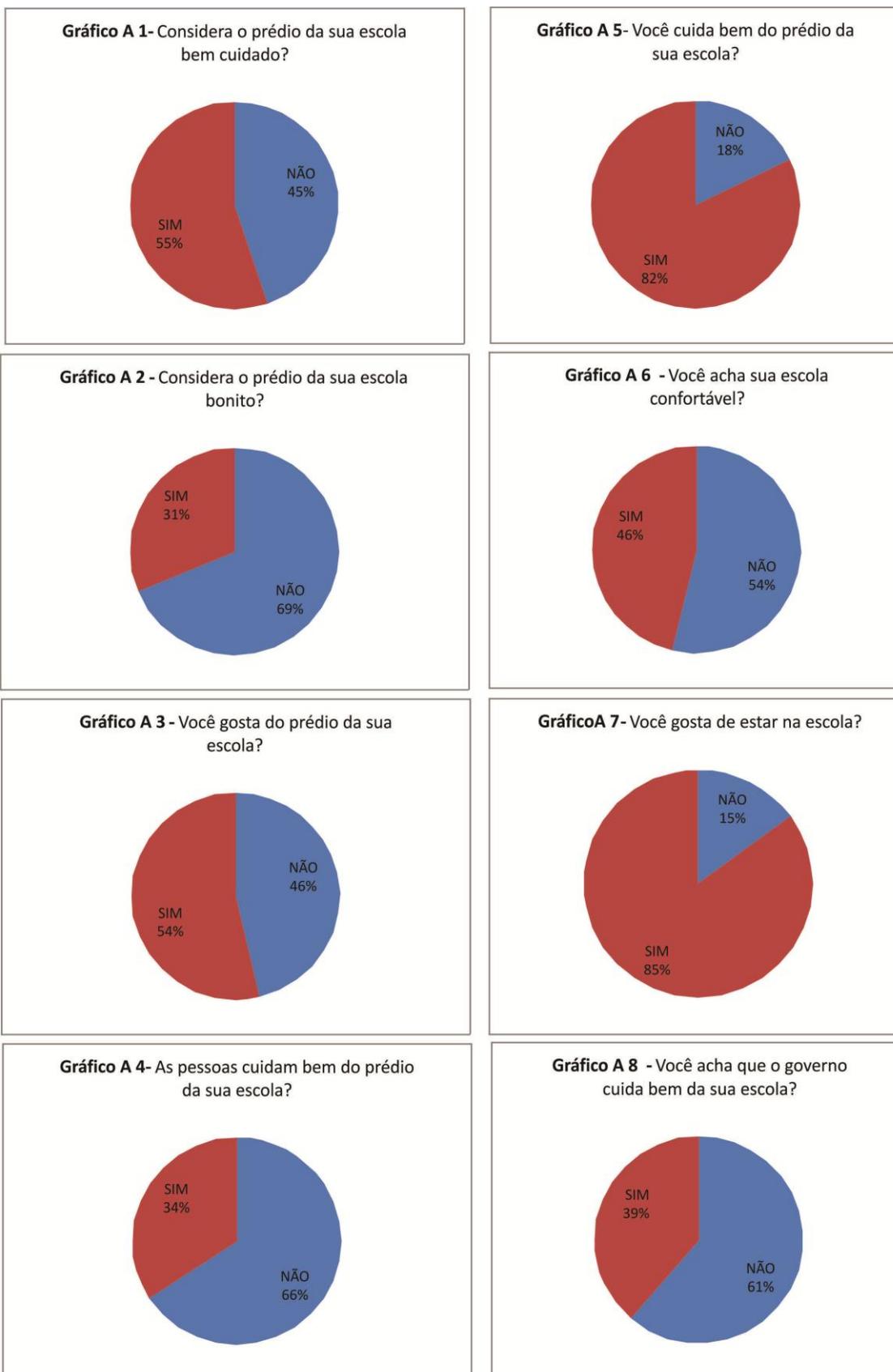


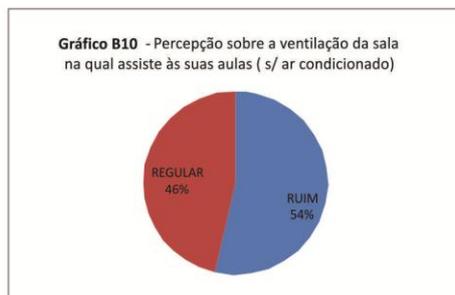
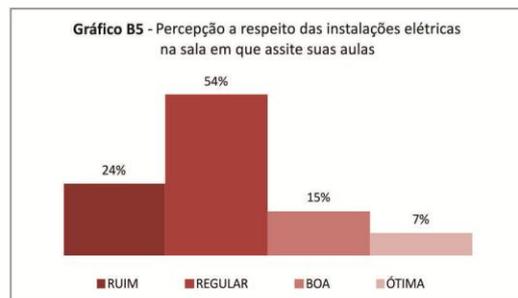
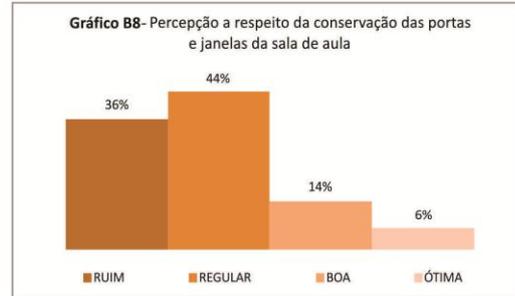
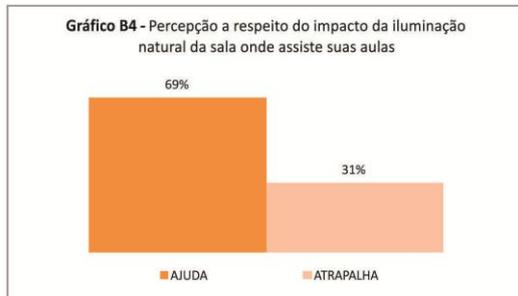
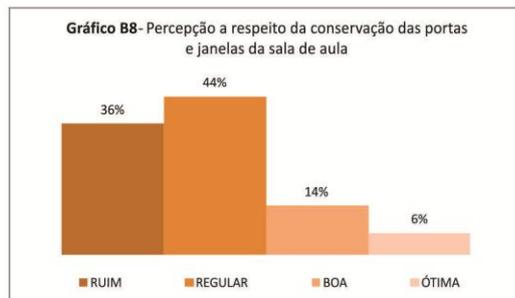
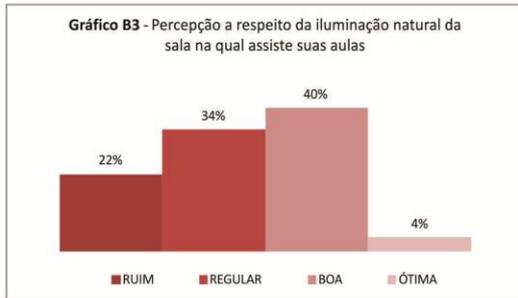
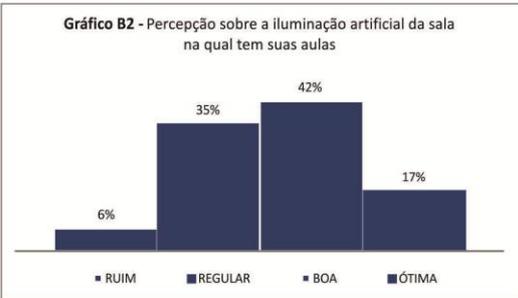
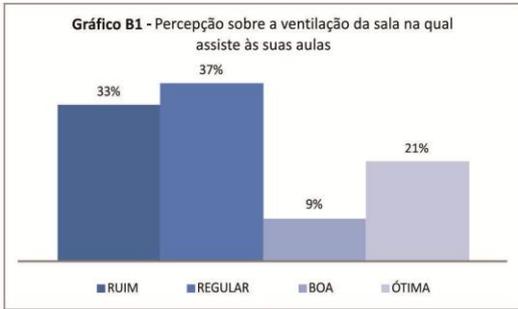
Interruptor sala de aula da escola MP

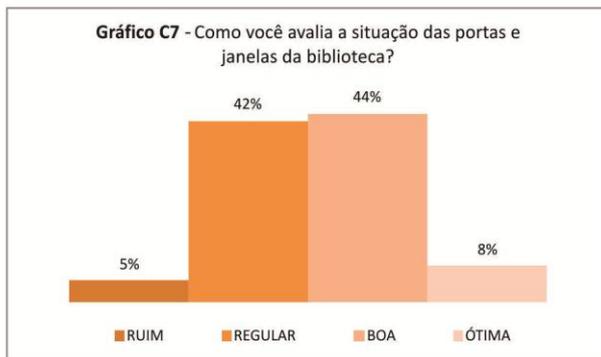
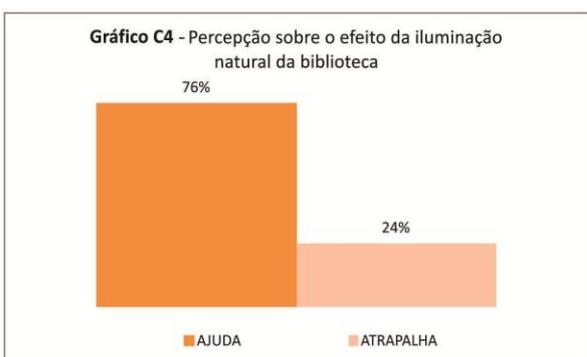
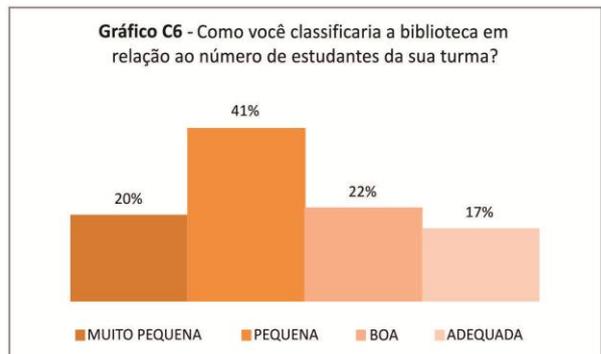
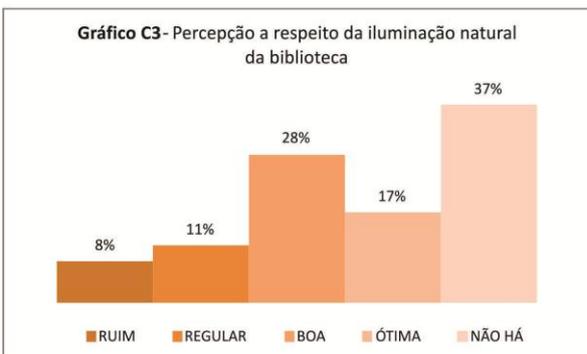
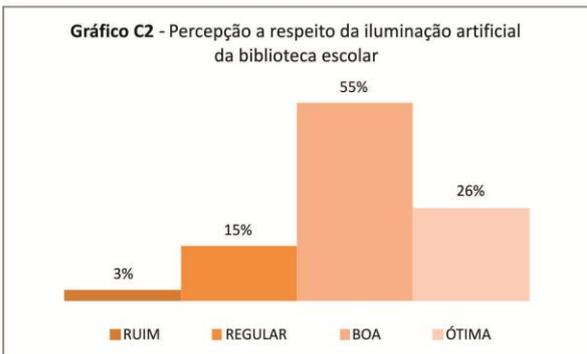
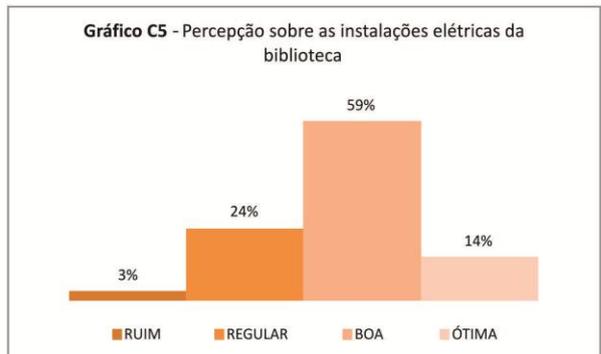
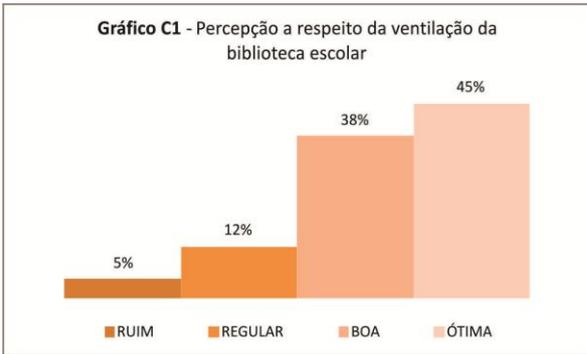


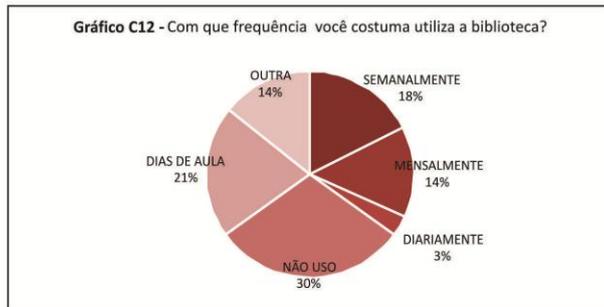
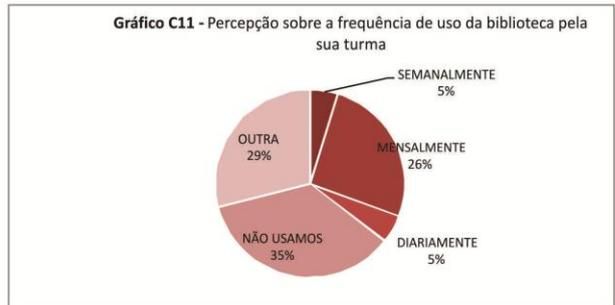
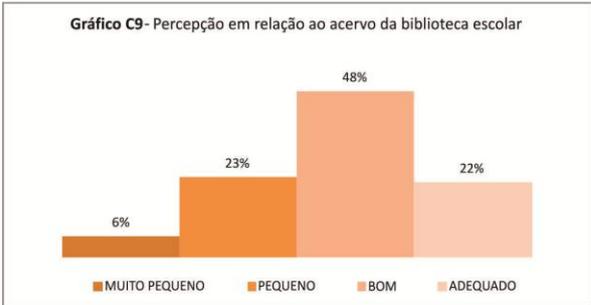
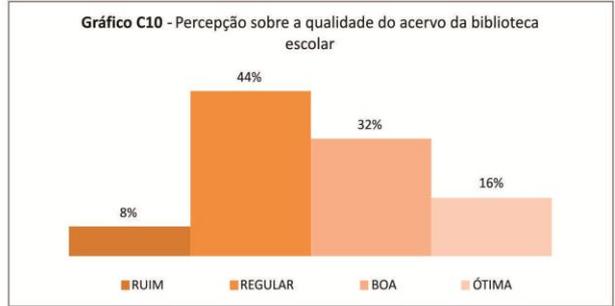
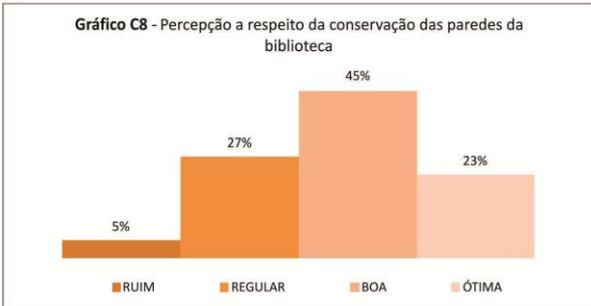
Tomada sala de aula da escola NF

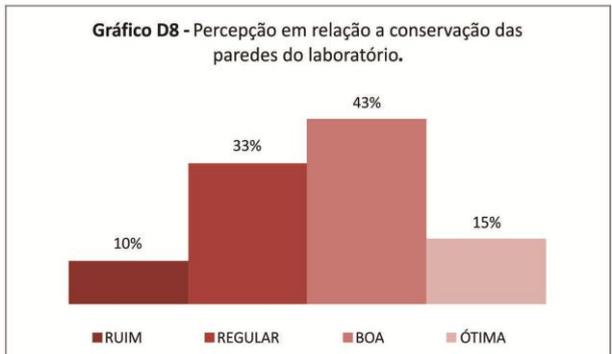
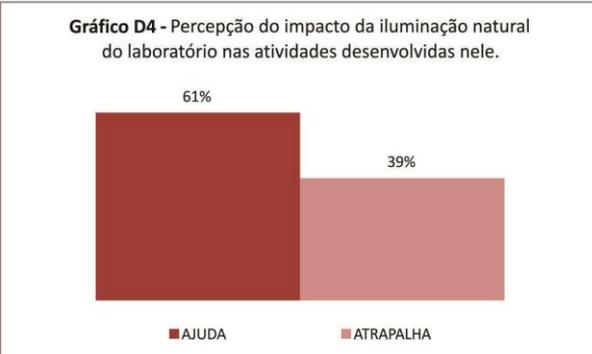
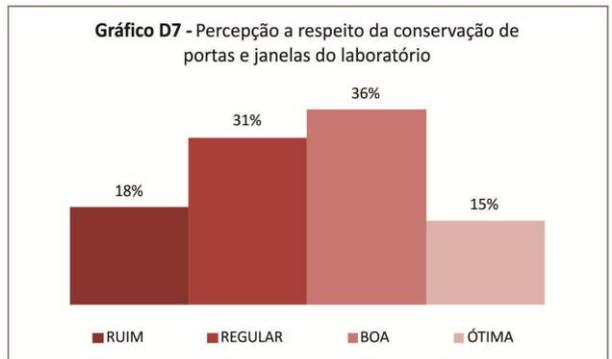
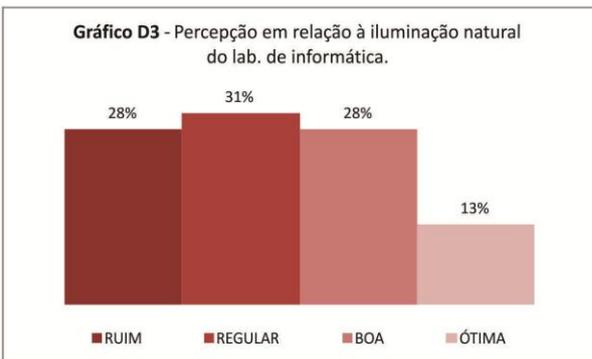
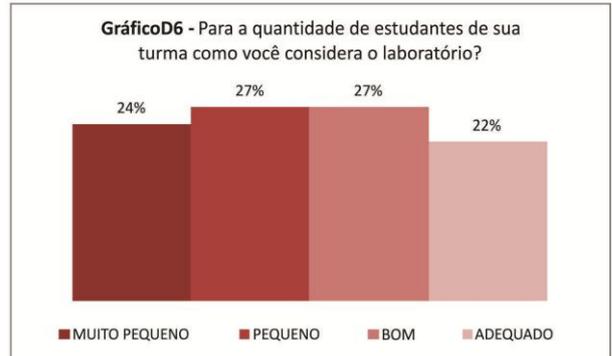
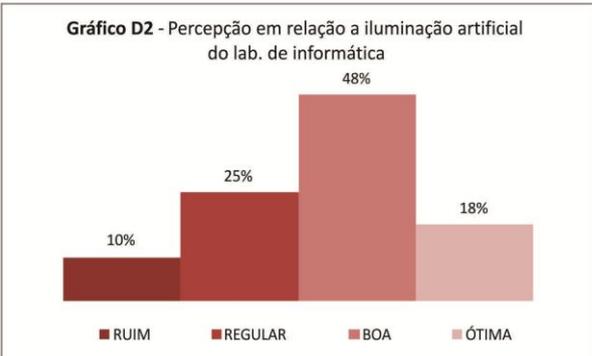
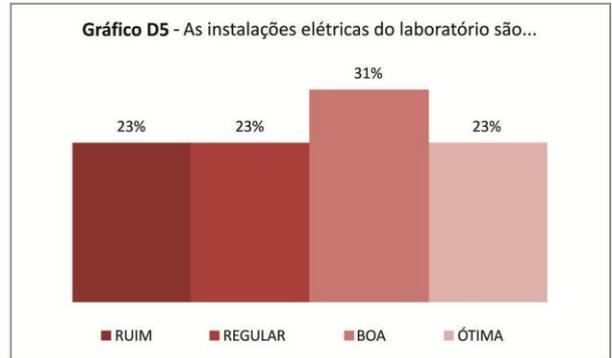
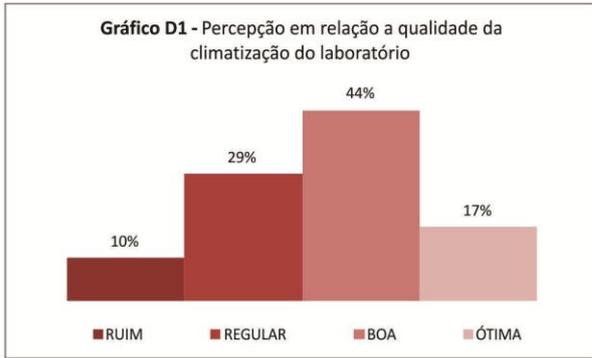
APÊNDICE G – Gráficos oriundos da coleta de dados junto aos estudantes das escolas campo da pesquisa.

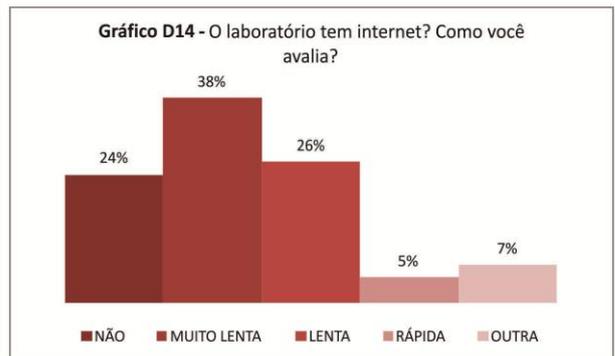
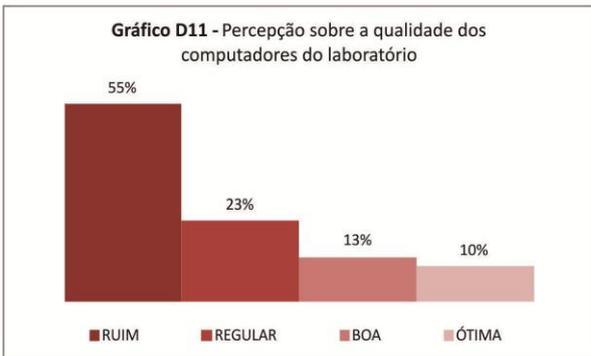
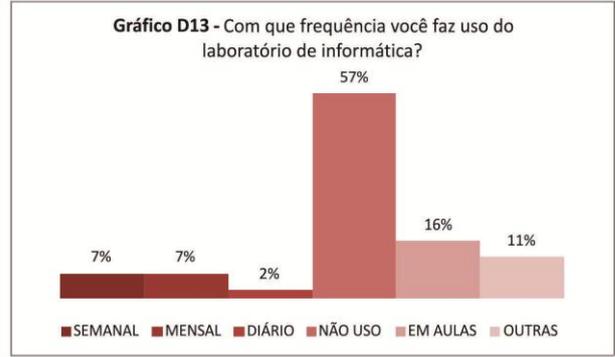
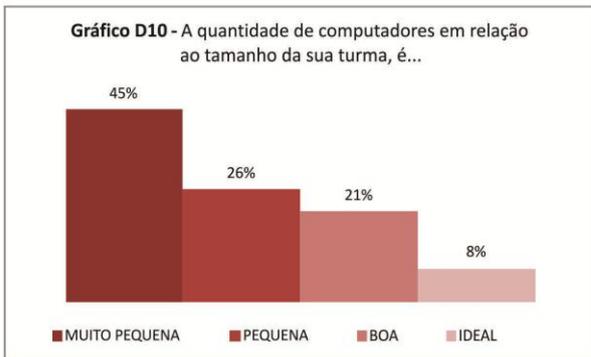
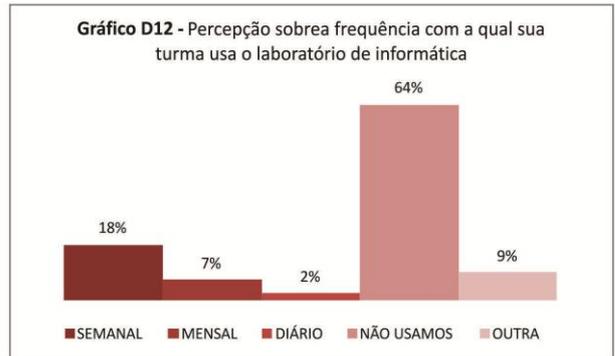
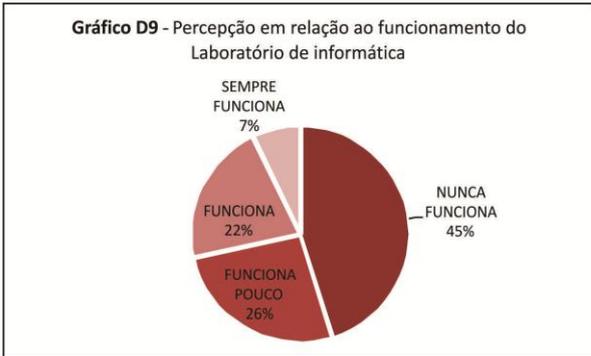










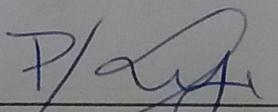


ANEXO A – Carta de Anuência 01**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS
SERÃO COLETADOS**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador IVANILSO SANTOS DA SILVA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR, cujo objetivo é Identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, nesta Escola.

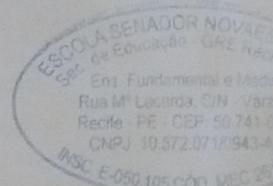
Esta autorização está condicionada ao compromisso, por parte do pesquisador, em utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, em 18 / 08 / 2016.



Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele

delegada
Solange M^{te} C. Moraes
Gestora
Mat. 158514-2

ANEXO B - Carta de Anuência 02**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS
SERÃO COLETADOS**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador IVANILSO SANTOS DA SILVA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR, cujo objetivo é Identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, nesta Escola.

Esta autorização está condicionada ao compromisso, por parte do pesquisador, em utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, em 15 / 08 / 16.

Sergio Manoel de Jesus

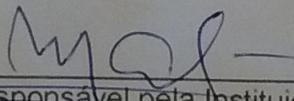
Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

ANEXO C - Carta de Anuência 03**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS
SERÃO COLETADOS**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador IVANILSO SANTOS DA SILVA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR, cujo objetivo é Identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, nesta Escola.

Esta autorização está condicionada ao compromisso, por parte do pesquisador, em utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, em 15, 08, 2016.



Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

Mizak Alves de Albuquerque
Gestor - Adjunto
Mat. 259873-8

ANEXO D - Carta de Anuência 04**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE OS DADOS
SERÃO COLETADOS**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador IVANILSO SANTOS DA SILVA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR, cujo objetivo é Identificar os percursos e efeitos da política de infraestrutura escolar na rede Estadual de Educação em Pernambuco, nesta Escola.

Esta autorização está condicionada ao compromisso, por parte do pesquisador, em utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, em 05 / 09 / 2016.


Severina L. Lopes de Araújo,
Diretora

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada

ANEXO E – Modelo de Termo de Compromisso e Confidencialidade assumido pelo pesquisador e entregue às gestões das escolas campo desta pesquisa.



**TERMO DE COMPROMISSO E
CONFIDENCIALIDADE**



Título do projeto: O ESPAÇO ESCOLAR NA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA POLÍTICA DE INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PERNAMBUCO

Pesquisador responsável: IVANILSO SANTOS DA SILVA

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/UFPE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE

Telefone para contato: -----

E-mail: ivanilso-----@yahoo.com.br

Professora Orientadora: Dr^a. MÁRCIA ÂNGELA AGUIAR

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos Voluntários cujos Dados (entrevistas, questionários, imagens, relatos etc.) serão estudados;
- Assegurar que as informações e/ou materiais serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.
- O pesquisador declara que os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, questionários, etc), ficarão armazenados em arquivo físico e digital em dispositivo de armazenamento de informações, sob a responsabilidade do pesquisador pelo período mínimo de 05 anos, no seguinte endereço: RUA-----, nº---- – Bairro:----. CEP: -----.

O Pesquisador declara, ainda, que a referida pesquisa conta com a avaliação e aprovação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), comprovado mediante carta de apresentação que acompanha este termo.

Recife, ____ de _____ de _____

Assinatura do Pesquisador