

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARILENE ZAMPIRI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RESULTADOS ESTUDANTIS:
A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO.**

CURITIBA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARILENE ZAMPIRI

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RESULTADOS ESTUDANTIS:
A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof^o. Dr. Ângelo Ricardo de Souza.

CURITIBA
2009

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILENE ZAMPIRI

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RESULTADOS ESTUDANTIS:
A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza: _____

Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia: _____

Prof. Dr. Jefferson Mainardes: _____

Prof. Dr. José Francisco Soares: _____

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dona Olanda, pela lição diária de generosidade, dedicação extremada e irresistível bom humor capaz de suavizar os momentos mais duros e difíceis.

Ao Professor Ângelo pela orientação precisa, rigorosa, eficiente e sempre presente, mas, sobretudo, pela proximidade que só fez estreitar ainda mais os laços desta belíssima amizade.

Aos professores do NUPE, Andréa Caldas, Andrea Gouveia, Ângelo, Rose e Taís, pelo privilégio de uma convivência intelectualmente enriquecedora e deliciosamente amistosa.

Aos professores do PPGE, pelos importantes ensinamentos.

Aos meus colegas de mestrado, Giselle, Luiza, Simoni e Wilson, pela colaboração e importantes contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado pela prontidão na disponibilização de informações solicitadas.

À Secretaria Municipal da Educação, pela liberação do afastamento remunerado que possibilitou condições que favoreceram o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus familiares, amigos, colegas, funcionários de todas as instituições que tive contato neste período, pelo incentivo, compreensão, carinho e, sobretudo, pela paciência nestes dois anos de árduo trabalho.

Pelo que virá enfim,
Não digo que a vida é bela
Tampouco me nego a ela
- digo sim
(Ferreira Gullar)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a relação entre ações e prescrições governamentais e desempenho educacional no ensino fundamental público do município de Curitiba, a partir dos resultados estudantis do Ideb, nos anos de 2005 e 2007, referentes aos anos iniciais e finais desta etapa da educação básica. Embora organizado como curso único, a partir da Lei Federal 5.692/71, o ensino fundamental mantém a mesma estrutura organizacional dos cursos precedentes, primário e ginásio, o que facilita a participação de diferentes esferas governamentais na sua oferta e manutenção. Em Curitiba, a oferta desta etapa da educação básica é partilhada, com a priorização de uma das partes, entre a rede estadual e municipal. O estudo discute os possíveis efeitos das ações e prescrições governamentais nos resultados estudantis, tendo como pressupostos a educação como um direito social e o Estado como responsável pela sua justa distribuição através de políticas equalizadoras. O estudo resulta em um panorama do ensino fundamental em Curitiba. A análise conclui, a partir dos dados empíricos, que a parte do ensino fundamental com oferta e manutenção prioritária em uma determinada rede apresenta resultados mais homogêneos e quando esta parte não é considerada prioritária os resultados se mostram mais heterogêneos, indicando uma possível relação entre intensidade e regularidade de políticas educacionais e os resultados estudantis mais equitativos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Fundamental; Justiça Social; Efetividade Política; Equalização e Equidade; IDEB.

ABSTRACT

The present work takes as object of study the relation between actions and government prescriptions and education performance in the elementary school in Curitiba, Brazil, considering the student outcomes expressed in Ideb (Brazilian Basic Education Index), in 2005 and 2007, analyzing the last years of each stage of elementary school. Though organized like a singular course, from the Federal Law 5.692/71, the elementary school maintains the same organizational structure of its preceding courses, primary education and first stage of secondary school, which makes easy the participation of different government spheres in its offer and maintenance. In Curitiba, the offer of this basic education stage is shared, with priority of one of each part, between the state and municipal government. The study discusses the possible effects of the actions and government prescriptions in the student results, taking as theoretician presuppositions the education as a social right and the State as responsible for its distribution through equity politics. The study expresses a panoramic view of elementary school in Curitiba and its analysis concludes, from the empirical data, that those part of elementary school with offer and priority maintenance in a determined sphere of government presents more homogeneous results and, on the other hand, when this one is not considered as an government priority, the results are more heterogeneous, indicating a possible relation between intensity and regularity of education politics and the most equitable student results.

Key Words: Education Policies; Elementary School; Social Justice; Political Effectiveness; Equity; IDEB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – RENDIMENTO ESTUDANTIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2003-2005.....	37
GRÁFICO 2 – RENDIMENTO ESTUDANTIL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2003-2005	38
MAPA 1 – REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA EM 2007	98
MAPA 2 - REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA EM 2005	99
GRÁFICO 3 – VARIABILIDADE AI	114
GRÁFICO 4 – VARIABILIDADE REGIONAL AI	115
GRÁFICO 5 – VARIABILIDADE AF	116
GRÁFICO 6 – VARIABILIDADE REGIONAL AF	117
GRÁFICO 7 – TAXA DE APROVAÇÃO DA REDE ESTADUAL	119
GRÁFICO 8 – TAXA DE APROVAÇÃO DA REDE MUNICIPAL	119
QUADRO 1 – SEED x SME: COMPARAÇÃO DAS PÁGINAS ELETRÔNICAS	121
QUADRO 2 – AÇÕES/PROJETOS ESPECÍFICOS E/OU TRANSITÓRIOS	126
QUADRO 3 – FLUXO DE NOTÍCIAS COTIDIANAS	128
QUADRO 4 – ENTREVISTAS COMPARADAS	134

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE ESCOLAS – CURITIBA – DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E TIPO DE OFERTA	12
TABELA 2 - IDEB ₂₀₀₅ MÉDIO (AI e AF) DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E O NÚMERO DE ESCOLAS	15
TABELA 3 - SIMULAÇÃO DO CÁLCULO DO IDEB PARA DUAS ESCOLAS	66
TABELA 4 - Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇ NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL PARA OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	83
TABELA 5 - VARIAÇÕES DO Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇ NAS ESCOLAS AI DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	85
TABELA 6 – GRUPOS DE ESCOLAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	88
TABELA 7 - MATRÍCULAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	89
TABELA 8 - GRUPOS DE ESCOLAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	91
TABELA 9 - MATRÍCULAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	92
TABELA 10 - VARIAÇÕES DO Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇ NAS ESCOLAS AF DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	93
TABELA 11 - GRUPOS DE ESCOLAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	94
TABELA 12 - MATRÍCULAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	95
TABELA 13 - GRUPOS DE ESCOLAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	96
TABELA 14 - MATRÍCULAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb ₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	96
TABELA 15 - GRUPOS DE ESCOLAS AI DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇ , POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM MELHORES SALÁRIOS MÉDIOS DA CIDADE	101

TABELA 16 – GRUPOS DE ESCOLAS AI DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇ , POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM OS SALÁRIOS MÉDIOS MAIS BAIXOS DA CIDADE	102
TABELA 17 – GRUPOS DE ESCOLAS AF DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ E Ideb ₂₀₀₇ , POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM MELHORES SALÁRIOS MÉDIOS DA CIDADE	103
TABELA 18 – GRUPOS DE ESCOLAS AF DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ E Ideb ₂₀₀₇ , POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM SALÁRIOS MÉDIOS MAIS BAIXOS DA CIDADE	104
TABELA 19 - GRUPOS DE ESCOLAS AI DE PEQUENO E MÉDIO PORTE DE ACORDO COM O Ideb ₂₀₀₅ , Ideb ₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ..	105
TABELA 20 - GRUPOS DE ESCOLAS AI DE GRANDE PORTE DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ E Ideb ₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA*	106
TABELA 21 - GRUPOS DE ESCOLAS AF DE PEQUENO E MÉDIO PORTE DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ , Ideb ₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	107
TABELA 22 - GRUPOS E ESCOLAS AF DE GRANDE PORTE DE ACORDO COM Ideb ₂₀₀₅ , Ideb ₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	107
TABELA 23 – DADOS COMPARATIVOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL	109
TABELA 24 - DADOS COMPARATIVOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL	109
TABELA 25 - ESCOLAS AI COM REGISTRO DO Ideb ₂₀₀₅ E Ideb ₂₀₀₇	111
TABELA 26 - ESCOLAS AF COM REGISTRO DO Ideb ₂₀₀₅ e Ideb ₂₀₀₇	112
TABELA 27 - COEFICIENTE DE VARIAÇÃO PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	117

LISTA DE SIGLAS

AF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
EBR	Escola com Bons Resultados
EI	Escola com resultados Intermediários
ERP	Escola com Resultados Preocupantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
Ideb₂₀₀₅	Edição do Ideb - 2005
Ideb₂₀₀₇	Edição do Ideb – 2007
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – DIREITO À EDUCAÇÃO.....	18
1.1 ORDENAÇÕES JURÍDICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AÇÕES E PRESCRIÇÕES GOVERNAMENTAIS, EXECUÇÃO NORMATIZADA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	18
1.2. ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
CAPÍTULO II - PROCESSOS E SISTEMAS AVALIATIVOS.....	43
2.1 O ATO DE AVALIAR: PROBLEMATIZAÇÃO NECESSÁRIA	43
2.2 AVALIAÇÕES NACIONAIS	57
2.3 IDEB	63
CAPÍTULO III - POLÍTICA: A EQUALIZAÇÃO DO DIREITO	68
3.1 A POLÍTICA COMO EQUALIZADORA DE TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS	68
CAPÍTULO IV - A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO	78
4.1. METODOLOGIA	78
4.2. O IDEB EM CURITIBA	82
4.3. AÇÕES E PRESCRIÇÕES GOVERNAMENTAIS	120
4.3.1. O DISCURSO DA POLÍTICA EM AÇÃO	120
4.4. EM SÍNTESE	135
CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

No Estado do Paraná, a oferta do Ensino Fundamental pública é partilhada entre o Sistema Estadual de Ensino, que se responsabiliza pela maioria do atendimento dos anos¹ finais (AF) do ensino fundamental (5^a à 8^a séries) e ensino médio, enquanto as Redes Municipais de Ensino mantêm a maior parte do ensino dos anos iniciais (AI) e educação infantil. No município de Curitiba, das 169 escolas municipais, 158 ofertam os anos iniciais, 10 ofertam o ensino fundamental completo e apenas uma oferta os anos finais, enquanto entre as 150 escolas estaduais, 88 ofertam os anos finais, quatro os anos iniciais e 58 anos iniciais e finais conjuntamente (SEED, 2008; SME, 2008).

TABELA 1 - TOTAL DE ESCOLAS – CURITIBA – DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E TIPO DE OFERTA

<i>Dep. Adm</i>	<i>AI</i>	<i>%</i>	<i>AF</i>	<i>%</i>	<i>AI+AF</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>
<i>Estadual</i>	4	2,5	88	99	58	85	150	47
<i>Municipal</i>	158	97,5	1	1	10	15	169	53
<i>Total</i>	162	100	89	100	68	100	319	100

FONTE: SEED (2008); SME (2008)

Legenda: AI = Anos Iniciais; AF = Anos Finais

Embora formalmente reorganizado a partir da Lei Federal n.º 5.692/71 como um curso único, o Ensino Fundamental mantém na sua estrutura a organização correspondente aos cursos anteriores que o precederam (primário e ginásio), deixando transparecer que do imperativo legal não derivou mudanças correspondentes na prática escolar, pois, como afirma Pino (1997, p.16), ao tratar de questão similar, “*existe uma distância entre a lei formulada e o real. Na escola as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua vida própria*”. Este fenômeno é visto muitas vezes como uma *ruptura* entre as séries iniciais e finais sendo que autores como Barbosa (2008) vão além, quando delegam ao processo de municipalização este efeito. Isso parece contraditório, dado que rupturas podem ocorrer em circunstâncias ou situações unificadas ou articuladas e este não é o caso do Ensino

¹ Este estudo utiliza o termo “ano” para designar determinado ano letivo ou escolar, correspondente ao termo empregado na Lei n.º 11.274/06 que ao ampliar o ensino fundamental para nove anos, denominou-os “anos” no lugar de “séries”. Contudo, as edições do Ideb de 2005 e 2007 se referem à “série”, pois ocorreram antes da promulgação desta lei.

Fundamental no Brasil de um modo geral, que nunca se apresentou como um *bloco articulado* (PEREIRA & TEIXEIRA, 1997, p. 88). No entanto, parece que o fato de esferas de governo distintas partilharem a oferta desta etapa da educação básica potencializa o efeito da desarticulação.

Tal como nos sistemas de ensino e nas escolas, isso se evidencia também nos instrumentos de avaliação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)² e Prova Brasil³, os quais são realizados ao final dos anos iniciais (4ª série) e dos anos finais (8ª série), que correspondem ao final dos seus precedentes primário e ginásio.

Algumas redes de ensino do Paraná, especialmente nas cidades maiores, apesar de priorizarem uma parte desta etapa para o atendimento, têm mantido um número de unidades escolares da parte não-prioritária. Assim, por exemplo, a Rede Municipal de Curitiba atende prioritamente os anos iniciais, mas mantém algumas escolas com oferta também dos anos finais. O mesmo pode ser observado na Rede Estadual, porém de maneira inversa, ou seja, a maioria das escolas oferta os anos finais com um número menor de escolas que ofertam os anos iniciais.

Presume-se que o acordo que define a divisão de responsabilidades entre as esferas de governo no município de Curitiba na oferta e atendimento do ensino fundamental, resulte em prescrições e ações governamentais correspondentes para cada parte desta etapa da educação básica advindas da rede de ensino responsabilizada pela sua manutenção. Ocorre que, apesar do acordo, as duas redes mantêm escolas que ofertam as duas partes do ensino fundamental, porém, priorizando uma delas, situação esta que reclama de cada rede ações distintas para cada parte do ensino fundamental. No entanto, não é isso que parece ocorrer. No caso da rede municipal, as políticas educacionais são prioritariamente direcionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, pois esta é a parte, procedente daquela divisão, sob seu encargo. Para a rede estadual coube o atendimento dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e é onde incide a priorização de políticas governamentais. Todavia, nas duas redes parece não haver uma política específica para cada parte do ensino fundamental. Isso não

² O Saeb é um exame padronizado feito a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural (www.inep.gov.br).

³ O Prova Brasil também é um exame padronizado, porém censitário e avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. (www.inep.gov.br).

significa, porém, a possibilidade de assumi-lo como um bloco articulado, mas, quando muito, uma tendência a tomar as políticas específicas propostas para a parte prioritária, como convenientes para ambas as partes.

Por outro lado, observando-se os dados da edição de 2005⁴ do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb⁵, sobre o Município de Curitiba, e comparando os resultados entre as redes (estadual e municipal) para uma mesma parte do ensino fundamental (anos iniciais ou anos finais), nota-se que a parte não-prioritária de uma das redes apresenta resultado médio melhor ou igual que esta mesma parte prioritária na outra rede. Ou de maneira exemplificada, o Ideb médio para os anos iniciais nas escolas estaduais (parte não prioritária) é 4,7, o mesmo índice registrado nas escolas municipais. Já os resultados para os anos finais apresentam Ideb médio de 4,2 nas escolas municipais (parte não-prioritária) contra 3,6 nas escolas estaduais onde tem atendimento prioritário.

Embora a diferença não seja muito grande, essa é uma tendência verificada também em outras cidades com características de oferta do ensino fundamental semelhantes a Curitiba, como Londrina e Maringá. Nestas duas cidades o ensino fundamental é ofertado pela rede estadual e municipal, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, com a priorização de uma das partes distintamente em cada rede, e os resultados estudantis se apresentam de forma semelhante.

TABELA 2 - IDEB₂₀₀₅ MÉDIO (AI e AF) DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E O NÚMERO DE ESCOLAS

	<i>Ideb_{médio} AI</i>		<i>Escolas com oferta AI</i>		<i>Ideb_{médio} AF</i>		<i>Escolas com oferta AF</i>	
	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>	<i>Estadual</i>	<i>Municipal</i>
<i>Curitiba</i>	4,7	4,7	60	164	3,6	4,2	145	11
<i>Londrina</i>	5,0	4,7	31	82	3,6	3,8	62	10
<i>Maringá</i>	5,1	4,4	20	42	4,0	3,9	32	19

FONTE: (INEP 2005)

LEGENDA: AI = Anos Iniciais; AF = Anos Finais.

⁴ Alerta-se que, embora o Ideb já tenha duas edições publicadas, 2005 e 2007, no início da investigação só a edição de 2005 estava disponibilizada. Por isso as indagações que desencadearam o processo investigativo partiram das observações da primeira edição do indicador.

⁵ Ideb: indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados do Saeb e da Prova Brasil – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio) – com informações sobre aprovação/reprovação e evasão escolar.

É certo que há outros condicionantes que influenciam nos resultados estudantis, além do pertencimento prioritário ou não a determinada esfera de governo. Assim, localização geográfica das escolas, diferenças culturais, desigualdades sociais e econômicas, além de fatores internos das instituições escolares como formas de gestão e perfil de professores, são fatores que produzem diferenças no processo de ensino e aprendizagem e não são menos importantes. Contudo, esta pesquisa optou por aprofundar questões relacionadas aos resultados dos sistemas educacionais, os quais no cenário vislumbrado pelas informações do Ideb₂₀₀₅ possibilitam questionar:

Por que os resultados estudantis obtidos em uma e outra parte do ensino fundamental parecem estar inversamente proporcionais aos esforços governamentais ali investidos? Ou seja, por que na parte do ensino fundamental que se admite uma intensidade maior das prescrições governamentais de uma rede de ensino, os resultados estudantis, em média, tendem a ser inferiores quando comparados com os resultados obtidos desta mesma parte mantida como não-prioritária na outra rede, ou seja, em que se admite prescrições governamentais como menos intensas?

Aparentemente, onde os investimentos políticos são supostamente mais intensos, os resultados estudantis se mostram em média mais baixos, ao passo que onde o esforço do governo é menos intenso ou não tão regular, os resultados se apresentam, em média, melhores. *Será que isso pode ser considerado demonstrativo de que os esforços governamentais na área educacional podem resultar inócuos ou até embaraçadores?*

A hipótese que norteia esta investigação sugere que as políticas educacionais e a ação governamental produzem efeitos nos resultados estudantis nem sempre mensurados na mesma métrica atribuída às prescrições advindas daquelas ações. Isto é, intensidade e regularidade de prescrições podem não gerar resultados mais altos, assim como fracas intervenções governamentais não correspondem necessariamente a resultados mais baixos. Isso pode sugerir que a forma que os resultados educacionais tomam em dado momento e num dado contexto podem não proceder somente da ação governamental ou dos imperativos da lei, mas também pode ser a expressão de poder de outras forças. Ou talvez se possa pensar que o papel da política, como responsável pela equidade e igualdade na distribuição dos direitos sociais, tende a produzir efeitos que favorecem resultados mais

homogêneos, aumentando a esfera de acessibilidade do direito em questão, e dessa forma não priorize e nem promova necessariamente o desenvolvimento de pólos de excelência. Em suma, é possível que a medida das ações e prescrições governamentais seja a intensidade e regularidade de sua incidência, enquanto os parâmetros para medir os seus resultados sejam a similitude e eqüidade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa intenciona produzir um panorama do ensino fundamental público em Curitiba, tendo como referência os resultados estudantis aferidos pelo Ideb, bem como estudar a relação entre as prescrições governamentais e os resultados estudantis obtidos nas duas etapas do ensino fundamental, além de investigar outros fatores que interferem nos resultados educacionais.

A discussão dos caminhos percorridos pelo direito à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental, desde o reconhecimento como direito social, suas correspondentes formulações políticas até a efetiva execução nas organizações escolares, onde são observados seus resultados, justifica-se na medida em que o esclarecimento do percurso até os resultados aperfeiçoa os instrumentos no debate sobre o assunto e contribui na qualificação dos processos de reivindicação social.

Metodologicamente, a pesquisa reclama investigação teórica sobre aspectos relacionados ao direito à educação em geral, tais como: constituição jurídica, formulação de políticas educacionais, ações e prescrições governamentais e formas de execução nas organizações escolares. Estes conceitos compõem a primeira seção do capítulo I. A constituição do atual ensino fundamental, o debate que antecedeu as duas leis (n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96) e os processos de responsabilização entre as esferas governamentais são examinados na segunda seção deste mesmo capítulo.

Dada a necessária compreensão de processos avaliativos para este estudo, investigaram-se os conceitos gerais que permeiam os debates sobre o assunto. Também mereceram atenção a proposta e a organização do sistema nacional de avaliação e em especial uma discussão um pouco mais demorada acerca da concepção e proposição do Ideb. Estes conceitos estão arrolados e discutidos seqüencialmente no capítulo II.

Ainda como necessidade teórica, esta pesquisa não pôde se furtar à discussão acerca da função da política na distribuição do direito à educação cujas principais considerações compõem o capítulo III.

Esses três capítulos iniciais constituem o conjunto possível, ainda que limitado, dos instrumentos teóricos que, articulados às medidas de resultados e ações, sustentam a análise proposta para investigar a distribuição do direito ao ensino fundamental no município de Curitiba.

Assim, as medidas referentes tanto às ações como aos resultados destas, ou melhor, a empiria, se utilizam basicamente de duas fontes. Os dados relativos ao desempenho estudantil (resultados) nas duas partes do ensino fundamental foram obtidos a partir dos resultados do Ideb das escolas públicas do município de Curitiba nos anos 2005 e 2007, que foram examinados à luz de variáveis potencialmente explicativas do fenômeno em questão. A outra fonte da empiria provém da análise documental e entrevistas direcionadas. A opção metodológica e as técnicas utilizadas no tratamento dos dados provenientes das duas fontes empíricas estão dispostas na primeira seção do capítulo IV. Já a análise dos dados faz parte da segunda e terceira seção deste mesmo capítulo. O cotejamento entre os resultados, bem como a operacionalização destes com o instrumental teórico, finaliza este capítulo.

As conclusões e recomendações circunscrevem as possibilidades desta pesquisa e apontam alternativas e sugestões para a necessária continuidade investigativa do objeto estudado.

CAPÍTULO I

DIREITO À EDUCAÇÃO

Este capítulo propõe uma discussão sobre os vários fatores que produzem o amálgama em que estão ancoradas as políticas educacionais de forma geral, assim como as respectivas ações, programas e prescrições governamentais propostos para sua materialização e ainda a execução derivada destes, ou mais precisamente, as intenções, ações propostas e ações executadas que configuram as políticas no âmbito dos sistemas educacionais com vistas à promoção do direito à educação.

Subseqüentemente a abordagem se detém em específico no ensino fundamental, foco deste estudo, no que tange a alguns aspectos históricos que o configuraram como tal e igualmente aos processos que deram origem à organização de sua manutenção, oferta e distribuição.

1.1. Ordenações jurídicas, políticas educacionais, ações e prescrições governamentais, execução normatizada: conceitos fundamentais.

A educação sempre esteve presente nas discussões que pautaram os caminhos percorridos pelas constituições brasileiras, historicamente iniciadas com a Assembléia Nacional e Geral Constituinte em 1823 até a Constituição Cidadã de 1988. É possível perceber que, no percurso das sucessivas edições da Carta Magna, a educação foi se constituindo ascendentemente como um direito, embora este movimento se mostre irregular, com avanços e retrocessos entre um processo constituinte e outro, e mesmo no interior destes; irregularidade esta que decorre da disputa de poder que caracteriza tais espaços como campos políticos.

De acordo com a acepção de Bourdieu (2004), *campo político* pode ser entendido como um *campo de luta* e também um *campo de forças*, onde os que operam na política estão em permanente disputa pelo *monopólio dos instrumentos de produção política*. O monopólio dos meios de produção política conduz à *acumulação de capital político*, fator determinante para continuar a gerar *produtos políticos* que possibilitam continuar a operar no campo político, o que equivale a permanecer no poder. Tais produtos políticos (leis, políticas de implementação, ações e prescrições) são disponibilizados no *mercado social* para *consumo* da sociedade, que os acolhe como meio apropriado de satisfazer uma necessidade de acordo como o grau e o refinamento dos instrumentos de percepção e participação

dos indivíduos ou grupos sociais desta sociedade. Resulta daí que quanto mais distantes estiverem os indivíduos da *produção* das políticas sociais tanto maior a possibilidade de equívocos nas escolhas destes produtos.

A luta travada no campo político é orientada por um conjunto de regras, o que a caracteriza como um jogo, um *jogo político*. Os indivíduos que atuam no campo político se utilizam dessas regras na luta pela ocupação e permanência neste campo, o que os autoriza a gerarem *produtos políticos*. A própria ordenação do campo político é fruto de disputa, e isso o caracteriza como local de disputa e em disputa (BOURDIEU, 2004; WEBER, 2004).

O ordenamento do campo político atua como forma de dominação, na medida em que os produtos políticos daí provenientes são frutos de disputa legitimada por certa ordem, que ora constrange, ora impulsiona o processo de elaboração daqueles produtos políticos. O ordenamento tanto pode ser ativado para refrear forças que estão ganhando terreno no campo político, pondo em risco os que dominam o jogo, como pode ser acionado para permitir a participação de quem não estava no jogo. A fonte do ordenamento do campo político pode vir da racionalidade burocrática que estabelece um conjunto de regras racionais com vistas a fins ou *ordem racional burocrática*, mas também pela *dominação carismática*, que também pode não só legitimar o ordenamento do campo político como também estabelecer regras que transcendem a burocracia dando tom e coloração diferenciados às disputas deste campo. Não é raro o carisma de líderes políticos competir e até se sobrepor às normatizações burocráticas na ordenação das disputas políticas. (BOURDIEU, 2004; WEBER, 2004).

Tome-se como exemplo a vinculação de recursos financeiros destinados à educação. O desenho e ordenação deste produto político são resultados da disputa travada por forças atuantes no campo político. Esta ordenação pode ser acionada em outro campo de disputa política tanto para constranger reivindicações não ordenadas mesmo que socialmente necessárias (por exemplo, aumento da vinculação orçamentária, dado existir outras demandas sociais igualmente importantes) como para garantir o cumprimento do estabelecido, mediante a divisão e participação no poder. Nessas disputas é comum a defesa ou reprovação de um ato ou de uma ação pelo argumento da constitucionalidade ou inconstitucionalidade.

Todo ordenamento da educação é disputado no jogo político cujas regras são forjadas por jogadores, cujo capital político é legitimado pelo reconhecimento da

superioridade técnica ou pela reconhecida liderança carismática que os autoriza para tanto⁶.

Assim diferentes matérias relativas à educação como oferta, manutenção e desenvolvimento do ensino, gratuidade, obrigatoriedade, vinculação de recursos, ensino religioso entre outros, são temas recorrentes em todos os processos constituintes fornecendo a substância a ser disputada e ordenada pelas forças políticas em cada momento histórico.

Mas, mesmo considerando os avanços e retrocessos próprios de processos de disputas, é fato que, se a educação é matéria que inicialmente se estabelece de forma tímida, concebida originariamente na Constituição de 1824, como “*instrução primária gratuita e aberta a todos os cidadãos*”⁷, na Constituição de 1988 é declarada entre outras providências como sendo “*direito de todos e dever do Estado e da família...*”⁸, sendo a implementação de sua oferta e efetivação imposta como dever do Estado. Este direito é ampliado quando esta carta declara que “*o acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo*”⁹ e que a oferta gratuita deverá ser assegurada a todos, inclusive “*para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”¹⁰. A educação sai de uma possibilidade aberta a todos em 1823 para a impossibilidade de se alienar desse direito em 1988. Neste percurso a educação foi matéria debatida, negociada, disputada e barganhada em todos os processos constituintes pelas lideranças políticas em cada momento histórico¹¹. A bem da verdade, foi preciso mais de um século e meio de lutas para a educação constituir-se de fato em um direito social.

Um exemplo bastante ilustrativo do resultado da disputa no campo político é a questão da inclusão ou não do ensino religioso nos currículos escolares. A matéria oscilou de acordo com o predomínio da ocupação do campo político por diferentes representações sociais nos diversos processos constituintes, ora ganhando espaço a defesa do ensino laico, ora padrões de moralidade religiosa marcando presença

⁶ Reconhece-se, no entanto, que em determinadas instâncias da educação, o seu ordenamento pode ser imputado também em parte pela dominação tradicional ou pelo poder simbólico. Pense-se, por exemplo, no papel de “mãe” desempenhado pela professora, que a autoriza ordenar o trabalho educativo, sendo inclusive tradicionalmente reconhecido como legítimo.

⁷ Art. 179 da Constituição de 1824.

⁸ Art. 205 da Constituição de 1988.

⁹ Art. 208, inciso VII, § 1º da Constituição Federal de 1988.

¹⁰ Art. 208 da Constituição de 1988.

¹¹ Para maiores detalhes ver obra de Fávero (2001) “A educação nas constituintes brasileiras:1823 - 1988”.

importante no cenário político. Como resultado, a *oferta obrigatória e freqüência facultativa* do ensino religioso nas escolas foi o “produto político” oferecido aos “consumidores”, que dada a percepção política daquele momento “comprou-a” como a condição suficiente de satisfazer as necessidades de uma sociedade preponderantemente cristã e católica. Todo processo de ordenação da educação decorre de disputas semelhantes travadas no campo político.

Paralelamente ao processo de ordenação da educação como direito social, concorre o processo de ampliação da presença do Estado nas funções educacionais no intuito de garantir este direito, mediante a oferta gratuita a todos os brasileiros, chegando aos dias de hoje com caráter oficial e de incumbência predominante do Estado.

É nessa perspectiva que o Estado será tratado aqui, ou seja, como responsável incontroverso pelo provimento da educação como direito público a todos os brasileiros.

Embora a educação como um direito público tenha proteção jurídica declarada, isto não é condição suficiente para a sua materialização, não obstante possibilite remeter ao Estado a incumbência de torná-la factível, já que sendo direito de todos só pode ser garantida por ele. Assim, a presença do Estado na educação não pode ser apenas de caráter supletivo ou subsidiário, mas se configura como obrigação intransferível mesmo que partilhada com a família. Espera-se, então, que os efeitos produzidos socialmente pelas políticas educacionais tendam a assegurar sucessivamente graus elevados da aquisição deste bem social, pois é das ações e prescrições administrativas, provenientes de políticas educacionais ou de sua contestação, que decorre a realização ou não do direito determinado juridicamente.

Considere-se nesse sentido a instituição do ensino fundamental como direito público subjetivo. Note-se que a inauguração deste direito estatui uma intencionalidade e será letra morta caso não se movimentem formas para implementá-la. As políticas educacionais podem ser entendidas como a direção dada e este movimento. No caso em questão, o acesso de todos os cidadãos brasileiros ao ensino fundamental nas condições instituídas requer em primeira instância, por exemplo, a disponibilização de vagas para todos. Caso esta condição ainda não se verifique, políticas de expansão precisam ser viabilizadas de forma a garantir que o direito em questão chegue a todos os cidadãos, cuja configuração evidencia a direção que as ações irão tomar. Desta forma, programas de expansão

(políticas) podem direcionar a construção de prédios escolares, ou a alocação de espaços existentes, ou a reorganização espaço-temporal dos estabelecimentos de ensino, ou a compra de vagas no ensino privado (ações e prescrições) entre tantas outras. Qualquer uma dessas ações governamentais resulta da direção política dada em um determinado momento. A realização delas pode ser definida como a política em ação, que será tanto mais capaz de promover o acesso ao ensino fundamental, como descrito aqui, quanto mais próximas estiverem da intencionalidade prevista. Mas qualquer uma dessas instâncias, seja a constituição jurídica, seja a formulação de políticas de implementação ou as proposições de ações e prescrições governamentais, constitui-se em campo político, ou seja, espaço de disputa e ordenação que nem sempre é referenciada pela distribuição do direito público subjetivo ao ensino fundamental.

Desse modo, quando as ações e prescrições governamentais são pautadas por políticas de implementação de direitos podem ser entendidas como a forma de *distribuição* de um determinado *bem social*. Nesse sentido,

a distribuição constitui uma característica essencial e distintiva no conceito de justiça. Portanto, justiça tem a ver com a maneira segundo a qual benefícios e encargos, ganhos e perdas são distribuídos entre os membros de uma sociedade, como o resultado do funcionamento de suas instituições: sistemas de propriedade, organizações públicas, etc. (FIGUEIREDO, 1991, pg.74).

Dessa maneira, distribuir justamente um direito ou bem social pode acarretar em distribuições desiguais entre indivíduos ou grupos de indivíduos, pois as necessidades não são as mesmas para todos. Uma distribuição justa seria aquela que concede a cada um o que é necessário para si.

Entretanto, se a ordenação jurídica dos direitos sociais deriva de permanente disputa política, as formas de viabilização ou de distribuição são igualmente frutos de concorrências semelhantes. Isso quer dizer que há uma distância entre a formulação de leis e a correspondente materialização no campo social. Em última instância, pesa sobre as formas consubstanciadas como portadoras de suposta efetivação de determinado direito social, um particular entendimento de que são estas e não outras as formas com potencialidade de levar a efeito o referido direito, e isso pode não corresponder ao acesso real daquele direito.

É por essa razão que o reconhecimento, inclusive jurídico, da responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação não resulta na

imediate execução e distribuição deste direito, pois estas são arquitetadas no *campo político* e oferecidas à sociedade, e a distância que esta mantiver da *produção* das políticas sociais condicionará a maior ou menor possibilidade de equívocos nas escolhas destes produtos. As políticas educacionais, como *produtos políticos*, são geradas neste contexto (BOURDIEU, 2004).

O que faz com que a vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada: o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de “consumidores”, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar da produção (BOURDIEU, 2004, p. 164).

Por isso depende de como os representantes do campo social que atuam no campo político concebem formas de efetivar políticas educacionais, sustentadas por interesses nem sempre correspondentes aos interesses reais de seus representados, que não raras vezes desconhecem a dimensão real de suas próprias necessidades. Daí porque considerar uma distribuição socialmente justa requer considerar demandas nem sempre reivindicadas explicitamente.

Particularizando essas considerações para o ensino fundamental como direito público e subjetivo, resulta que as condições para o pleno acesso a este direito, além de um assento na escola, requerem que o sujeito acesse igualmente uma aquisição qualificada. Logo, políticas de melhoria de qualidade do ensino vão direcionar ou movimentar ações nesse sentido, as quais adquirem formas e focos variados (capacitação profissional, reforço às condições materiais, formas de gestão entre outras) considerando as forças que estão operando no campo político em dado contexto. Acontece que muitas vezes as ações propostas não têm conexão com as necessidades reais e resultam inoperantes. A título de exemplo, recorde-se da concepção e criação de um determinado material didático denominado *Livro Lições Curitibanas* distribuído massivamente para todos os alunos de todas as escolas municipais de Curitiba. Produzido a um custo financeiro elevado, com a pretensão declarada de qualificar o ato pedagógico, logo revelou a prevalência da ostentação de material sofisticado aliada à possibilidade duvidosa de aprofundamento de conteúdos. A execução desta ação interferiu muito pouco na aquisição estudantil de novos conhecimentos, ou seja, revelou-se uma política em ação ineficaz neste

sentido. É possível que a ação proposta não respondesse às demandas reais para melhoria do ato pedagógico.

A saída do grupo político que propôs tal ação governamental abriu espaço para a entrada de outras ações advindas de outros grupos declaradas para o mesmo fim, mas concebidas em outras dimensões. Isso quer dizer que mesmo admitindo que ações governamentais possam estar igualmente referenciadas (o acesso à aquisição qualificada), a formatação da ação a ser executada pode resultar diferente e, dessa forma, interferir diversamente na qualidade do ensino.

Mas, mesmo a ação governamental aceita e reconhecida como a mais adequada para materializar um direito social tem a ordenação do percurso de execução disputada no campo político. A execução de uma ação deve cumprir um trâmite burocrático em que será marcada, mais uma vez, de forma indelével por relações de dominação. O burocrata atua baseado em critérios de regramento e essa é fonte de dominação.

Para Weber (2004), a organização burocrática é a forma mais avançada de organização social, pois a autoridade assentada nela está legitimada por um conjunto de regras admitidas como as mais apropriadas tecnicamente para a obtenção de um fim ou objetivo, de modo eficaz, ou seja, o que a legitima é o conhecimento. Para o autor a, hierarquização do poder está relacionada ao grau de conhecimento técnico dos ocupantes dos cargos do aparelho burocrático. Assim, em termos típicos ideais, a ordem burocrática tem a virtude de impedir a execução irracional de uma determinada ação, já que é baseada no profissionalismo.

Mas, mesmo que desejável, o autor alerta para o risco da ampliação da burocracia, quando a competência profissional que certifica e garante a realização eficiente de uma ação é substituída pelo provimento não-profissional de cargos burocráticos. Os seus ocupantes, por compensação a serviços prestados ou dedicação a uma causa, passam a ser possuidores do cargo e não do conhecimento, ou seja, é a degradação ou degeneração da burocracia, ou a burocratização. O ocupante tem poder de autenticar ou confirmar ações que tecnicamente desconhece. Nesse contexto é comum que encaminhamentos para a execução de políticas educacionais se arrastem por intermináveis departamentos, divisões, repartições, em busca de assinaturas, protocolos, carimbos ou certificações que atrasam, desviam e muitas vezes perdem a validade de execução. Exemplo disso são os pedidos de escolas solicitando consertos ou provisão de material

escolar, via ofício às autoridades responsáveis, que ainda vigora em muitas esferas de governo. Muitas vezes o tempo gasto no percurso obrigatório do documento pelas diversas instâncias burocráticas resulta em atendimento em tempo desacertado em relação à demanda, algumas vezes já solucionada por outras vias.

Dessa forma, nem sempre o parâmetro para ocupação dos cargos nas instâncias burocráticas é o conhecimento, especialmente aqueles com maior poder de mando, quase sempre ocupados por *políticos profissionais*, ou seja, os sujeitos que vivem da política e para a política. São cargos ou funções também resultado de disputa política. Ou como diz Weber (2004),

são empregos de toda espécie, em partidos, em jornais, em cooperativas, em organizações de seguro social, em municipalidades ou na administração do Estado – distribuídos pelos chefes de partido a seus partidários, pelos bons serviços prestados. As lutas partidárias não são, portanto, apenas lutas para consecução de metas objetivas, mas são, a par disso, e sobretudo, rivalidades para controlar a distribuição de empregos (WEBER, 2004, p.67-68).

Na verdade, é uma forma de manter certa unidade administrativa útil na viabilização das ações governamentais, na medida em que o comando da execução técnica está em poder de políticos profissionais. Portanto, a ação técnica do *burocrata* é orientada pela ação do *político profissional*. Assim, as secretarias de Educação, ministérios, conselhos educacionais se constituem como as instâncias burocráticas que modelam a execução de políticas educacionais. Decorre daí que a execução tecnicamente ajustada para uma ação educacional nem sempre resulta socialmente efetiva, pois sendo o aparelho burocrático também campo político, é marcado pela disputa dos sujeitos que nele atuam. Estas disputas muitas vezes fazem com que o burocrata se aproprie da regra tecnicamente eficaz para emperrar, desviar ou facilitar o percurso de uma ação, resultando em uma execução degenerada e muitas vezes sem mais nenhuma relação com a demanda que a gerou. Da mesma forma, o político profissional pode também impedir, constranger ou favorecer a adequação burocrática eficaz de uma ação educativa. Em ambas as situações, percebe-se a luta pela possibilidade de dar direção à ação política. Por essa razão a política em ação nem sempre corresponde à supressão de uma respectiva demanda real.

Nesse sentido, interessa saber o que move indivíduos ou grupos de indivíduos a disputarem o direito de estabelecer diretrizes acreditando ou declarando serem estas as que fornecem os recursos para a obtenção de um direito

socialmente reconhecido e almejado pela sociedade, no caso específico, no direito de estabelecer políticas e ações educacionais. Da mesma maneira, importa saber quais razões fazem com que o burocrata ou o político profissional conduza os processos de tramitação daquelas diretrizes de uma determinada maneira e não de outra.

A razão da permanente marca de disputa que perpassa todo campo político na busca do monopólio do poder está no *sentido* que move as ações dos indivíduos. Para Weber (2004), o sentido que orienta uma ação pode ser *racional referente a fins ou valores*, afetivo ou tradicional. Interessa aqui a razão que leva um indivíduo a agir de uma determinada forma no campo da política, ou seja, o sentido racional que orienta uma ação. Quando a orientação ou sentido da ação de um indivíduo é referenciada pelas ações de outros indivíduos é considerada como uma *ação social*. Quando há reciprocidade nas referências de uma ação social, ou seja, quando as ações dos indivíduos são orientadas mutuamente, o autor diz ser uma *relação social*. Assim, para este autor, não é a possível solidariedade que faz de uma relação uma relação social, mas a reciprocidade das razões que referenciam as ações sociais dos indivíduos. Dessa forma, pode-se pensar o Estado como uma construção social, resultado das ações sociais dos indivíduos, que são movidos por diferentes sentidos e que agem de acordo com fins ou valores. A reciprocidade do conteúdo do sentido das suas ações faz desses indivíduos um agrupamento. Dessa forma, política é a direção que toma determinado agrupamento político ou a sua influência em um determinado sentido. Para o autor, então, o Estado é uma relação de dominação, fundada na obediência legitimada¹², ou seja, nas razões que fazem com que alguns tenham o poder de mando e outros o dever da obediência (WEBER, 2004).

As determinações decorrentes do campo político, especialmente em relação às políticas educacionais, são frutos das relações de dominação que movem as ações dos agrupamentos políticos para uma determinada direção ou sentido. Esta direção ou sentido produz políticas educacionais com características próprias, por isso na medida em que muda a direção ou influência mudam também as características das políticas educacionais. Não são raras as dissonâncias entre formulação, ordenação e execução de uma política educacional, pois os

¹² As fontes de legitimação da dominação residem basicamente na tradição, no carisma e no estatuto legal. Sobre as fontes de legitimação de poder, ver mais em Weber (2004).

agrupamentos políticos que dão o sentido em uma e outra dessas instâncias podem não ser os mesmos e por isso lutam para tomar parte do poder. Ou seja, a política é o esforço realizado com vistas a participar do poder, no intuito de influenciar a sua divisão, conservação ou transferência. É este o sentido que move o Estado como agrupamento político (WEBER, 2004).

Se for verdade que as políticas educacionais resultam da disputa entre forças que atuam no campo político e que tais forças assim o fazem referenciadas pelas ações de outras forças ou de outros grupos no interior do campo, também é verdade que os agrupamentos que disputam o poder e organizam as políticas o fazem referenciadas pelas ações externas, dos possíveis usuários destas políticas, pois a garantia de permanência dos sujeitos que vivem na/da política (WEBER, 1970) neste campo reside em grande parte na capacidade de serem aceitos como representantes legítimos de determinados grupos sociais e que os levam a falar e agir em nome destes (BOURDIEU, 2004). O reconhecimento da autoridade legítima desta representação pode garantir que as normatizações com vistas à execução daquelas políticas de fato passem de propósito para política em ação no campo das políticas educacionais (BOURDIEU, 2004; WEBER, 2004).

É amparada na idéia de que as políticas educacionais, assim como as correspondentes regulações jurídicas, são resultados da disputa que permeia o campo político, sendo o Estado, como construção social, o portador dessas políticas com a responsabilidade de torná-las factíveis, que este estudo pretende compreender alguns dos efeitos das políticas educacionais onde elas se efetivam.

Nessa perspectiva, a escola como o local privilegiado onde se realizam ou se desdobram as conseqüências das ações governamentais, ou a política em ação, é em princípio também um agrupamento de indivíduos que disputam internamente a direção desta organização social. É, pois, esperado que as ações e prescrições quando chegam neste espaço também sejam marcadas pelas disputas internas da escola, fato que nem de longe se considera menos importante, dado ser este o momento da sua disponibilização ao indivíduo. Ao contrário, devido à relevância, este fato reclama particular atenção de estudo e análise que ainda não foi esgotada pela literatura, mas está fora do alcance a que este estudo se propõe.

Assim, mais ou menos disputadas, as ações ou os programas governamentais para a implementação de políticas sociais, em especial políticas educacionais, têm no seu cerne a intenção de promover a distribuição do direito à

educação, cuja forma de concretização varia de acordo com o entendimento daqueles que estão capacitados a prescrever ações governamentais, pois possuem capital político para este fim.

Tomando o conceito de justiça social como a acessibilidade e o provimento de bens, recursos e serviços necessários a todos os membros de uma determinada sociedade, sua promoção decorre da precisa distribuição prevista nas ações e prescrições governamentais. Importa saber aqui menos o quanto e mais como está contida a proposta de acessibilidade a determinado direito social, pois sucede daí o grau de efetividade das políticas sociais (FIGUEIREDO, 1991).

A avaliação do quão efetiva se torna determinada política social está relacionada com o reconhecimento e a supressão de uma correspondente demanda social, para a qual esta política foi direcionada (SOUZA & DAMASO, 2007).

Desse modo, políticas educacionais que aspiram justiça social não podem estar referenciadas apenas nas demandas sociais explícitas, mas sobretudo nas necessidades reais. Contudo, é preciso alertar para o fato de que a percepção destas não está disponível a todos os cidadãos dada a limitação dos instrumentos de percepção e participação social, o que pode falsear a leitura dos efeitos das referidas políticas. Ocorre muitas vezes que os cidadãos não têm consciência de uma determinada necessidade, mesmo socialmente reconhecida.

No caso do direito ao ensino fundamental, não existe ainda uma percepção clara dos cidadãos acerca das necessidades a serem supridas, de modo a acessar este direito como determina a lei, pois direito à educação em qualquer nível é direito à aquisição plena compatível com a etapa. Assim, não se pode associar o direito à educação, em especial ao ensino fundamental, apenas a garantia de vagas, dado que encher locais ou estabelecimentos com crianças, embora importante e necessário neste processo, configura apenas acessibilidade.

Fazendo uma analogia com o direito à saúde, é como ter garantia a um leito no hospital, mas não ao procedimento médico necessário para a cura da doença. Estar no hospital por si só é insuficiente para o restabelecimento da saúde, embora facilite bastante e às vezes seja a condição necessária. De forma semelhante, o direito ao ensino fundamental é possibilitado pela disponibilização da aquisição plena e qualificada para a fruição de todos os cidadãos seja qual for o lugar que estejam. O direito à educação na perspectiva da qualidade da aquisição tem marcado o debate de uma forma geral inclusive em organismos internacionais como

a UNESCO, que desde 2005 toma a qualidade como o imperativo ao acesso ao direito à educação, afirmando em seu relatório:

Mais fundamentalmente, a educação é um conjunto de processos e resultados que são definidos qualitativamente. Por definição, a quantidade de crianças que participam é uma consideração secundária: meramente preencher com crianças espaços denominados 'escolas' não alcançará nem mesmo objetivos quantitativos caso não seja oferecida uma educação real (UNESCO, 2005, p.28).

Na verdade, direito à educação é direito à escolarização qualificada. Por mais óbvio que possa parecer é preciso que escolas ensinem e alunos aprendam. Portanto, direito à educação está relacionado a formas qualificadas de aquisição de conhecimentos e formação humana.

O relatório do monitoramento global Educação Para Todos (EPT) realizado pela UNESCO ao definir qualidade em educação diz que

Embora não haja uma definição única de qualidade, dois princípios caracterizam a maioria das tentativas de definir os objetivos da educação. O primeiro, que identifica o desenvolvimento cognitivo do aluno como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais, entende que o sucesso dos sistemas no cumprimento desse objetivo constitui um indicador de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores compartilhados, juntamente com o desenvolvimento criativo e emocional – objetivos cuja realização é muito mais difícil de avaliar (UNESCO, 2005, p.19).

Não obstante não se possa desvencilhar desenvolvimento cognitivo de aquisição qualificada, tampouco se pode aceitar como condição suficiente para tanto. Contudo, a concepção defendida neste documento estabelece, além da aquisição cognitiva, *a qualidade de aquisições não-cognitivas*, que seriam capazes de promover a mobilidade social. Este último princípio pode ser problematizado na medida em que não deve imputar à educação a responsabilidade pela mobilidade social do cidadão, mas este pode fazê-lo a partir de opções informadas e esclarecidas obtidas por uma escolarização qualificada. Portanto, direito à educação é a disponibilização de aquisição emancipatória, que compreende aquisição cognitiva qualificada aliada a processos formativos com vistas à emancipação.

Assim, muitas vezes as políticas sociais revelam-se mais eficazes do que de fato efetivas, no sentido de que o êxito no cumprimento de um determinado programa ou de uma ação governamental de acordo com a proposição originária é aceito como condição de garantia de um direito socialmente almejado, mas que nem sempre resulta na fruição plena do direito em questão, ficando parte da população a

quem se destinam aquelas políticas sociais desprovida ou atendida apenas parcialmente.

Para efeitos ilustrativos pode-se avaliar que os programas de distribuição de vacinas contra a poliomielite, por exemplo, como materialização do direito à saúde, revela um alto grau de efetividade, no sentido de que tanto uma criança que mora em São Paulo ou no interior do Amazonas, assim como crianças oriundas de classes sociais diferentes, ou crianças de grupos culturais diferentes, recebem a mesma vacina e igualmente estão protegidas contra a doença. Mais ainda, o Estado aglutina os esforços necessários a fim de levar a ação, no caso a aplicação da vacina, senão a todos, a um número máximo possível de indivíduos. De fato, é uma política que tende a um elevado grau de efetividade, pois a quase totalidade das crianças tem acesso ao benefício com a qualidade necessária para a prevenção da doença.

Olhando na mesma perspectiva o direito ao ensino fundamental consagrado constitucionalmente como direito público subjetivo, isto é, embora direito, nenhum brasileiro possa alienar-se dele, a acessibilidade não é necessariamente de igual quilate a todos os brasileiros. A promoção do direito à educação e à organização pedagógica acessada por um aluno que frequenta uma escola em um centro urbano como Curitiba, por exemplo, não é a mesma acessada por aluno que frequenta uma escola rural no interior do país. Isso não quer dizer que uma “dose” idêntica para ambos possibilitaria igualdade no acesso, pois fatores como localização geográfica, agrupamentos sociais, classes sociais, acervo cultural entre outros produzem receptores com necessidades diferenciadas em relação a este direito. Contudo, é possível pensar em um uma oferta mínima necessária, pelo menos como ponto de partida, acessível a todos os cidadãos brasileiros, porém isso ainda não acontece. Os resultados estudantis em exames padronizados como o Saeb e Prova Brasil têm demonstrado variação significativa de uma escola para outra, de um estado para outro, entre municípios ou entre as zonas rurais e urbanas. Isso parece indicar que a acessibilidade está restrita ao direito a uma vaga e não à apropriação do conhecimento mínimo necessário a cada cidadão que poderia/deveria ser obtido nesta etapa da educação básica, ou seja, a efetividade está reduzida à possibilidade do contato com o direito e desta forma distancia-se da justiça social pretendida. É como se todos recebessem a “dose”, mas muitos a recebessem incompleta,

danificada, ultrapassada, ou em quantidade insuficiente, cujos efeitos poderiam não protegê-los da ignorância ou da exclusão social.

Assim, políticas que pretendem atender a necessidades sociais reais, reivindicam critérios avaliativos com o propósito de monitorar o seu grau de efetividade. Estes critérios devem indicar quanto e como uma prescrição ou ação governamental é responsável por uma alteração na acessibilidade a um bem ou recurso social e desta forma apontar mudanças e propor a reorganização ou reorientação de ações de maneira a corrigir o percurso, com vistas a ampliar a efetividade de políticas sociais. Por isso, a importância de sistemas avaliativos qualificados que contribuam na formulação da “dose” exata e necessária deste bem social, a educação. E isso interessa tanto aos que propõem como os que se são beneficiados pelos programas sociais.

A avaliação de políticas educacionais, mais ou menos ordenada, sempre foi pauta do debate nacional da educação. Contudo, é na década de 1990, que se estabelecem sistemas avaliativos, a partir do conjunto de reformas educacionais que têm na qualidade a orientação de programas educacionais. Casassus (2001), ao analisar as políticas educacionais na América Latina desse período, considera que a ênfase neste ciclo de reformas está nos processos de gestão como fator decisivo na conquista da qualidade na educação, diferente do ciclo anterior de reformas, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970 quando o acento estava no planejamento para a *quantidade*, pois se almejava a expansão dos sistemas educacionais. É, pois, a partir da década de 1990, que os sistemas de avaliação ganham importância na condução de políticas educacionais.

Nessa perspectiva, os critérios para avaliar políticas educacionais devem revelar os seus efeitos no campo da materialização, ou seja, onde são executadas. Tomando-se a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, como diz a letra da lei, significa que as medidas utilizadas devem revelar o efeito das ações governamentais na objetivação do direito em questão. Se a educação é enunciada para todos, significa que o objetivo deve ser ninguém desprovido deste direito e conseqüentemente políticas exitosas serão aquelas que tendem a resultados ascendentemente homogêneos. Em outras palavras, importa conhecer em que proporção uma determinada política gera a efetividade perspectivada.

Convém atentar ao fato de que indicadores, no caso de políticas educativas, por si só não se constituem em sistemas de controle, contudo oferecem a estes

informações compreensíveis a respeito dos efeitos de políticas no campo social. Os sistemas de controle não estão organizados somente a partir de medidas, mas também de propósitos, referência, práticas e compromissos com a efetividade pretendida. Assim, sistemas de controle eficientes tendem a elevar o grau de responsabilização pelo ato educativo, ou pelas políticas educativas em ação, em todas as esferas e instituições que participam da sua oferta, quais sejam, Estado, sociedade e escola (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006).

Ainda, bons indicadores não oferecem o texto da política, fornecem o estofamento para a política e, dessa forma, podem ser considerados como poderosos instrumentos da política. O contrário também é verdadeiro, indicadores insuficientes, com *validade* e *credibilidade* questionáveis, desinformam ou informam inadequadamente e assim enfraquecem sistemas de controle (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006). Com isso, a escolha de indicadores adequados pode ser a entrada para a construção, reconstrução e ajustes de políticas educacionais refletidas.

Por outro lado, ainda que instrumentos de percepção e participação política dos cidadãos estejam diretamente relacionados com a efetividade e justiça social das políticas educacionais, na medida em que o aperfeiçoamento ou precariedade destes instrumentos impõe limites nas demandas sociais, não está nas possibilidades deste estudo a discussão mais aprimorada deste aspecto, resta porém o indicativo da importância em fazê-lo. Aqui importa reforçar o argumento de que o atendimento à demanda existente não corresponde necessariamente ao atendimento da necessidade social, pois atender à demanda significa atender às necessidades explicitadas enquanto que atender à necessidade é o atendimento ao direito social em sua plenitude. Para isso, o aprimoramento dos instrumentos de percepção e participação política são fundamentais e influenciam sobremaneira na condução das disputas das políticas educacionais.

Dessa forma, da ordenação jurídica às políticas de efetivação, destas às ações e prescrições governamentais e depois à sua execução na organização social que é a escola, o direito à educação não transcorre incólume às disputas em cada esfera política. Na verdade, na construção do direito, as diferentes instâncias (Estado, sociedade e instituições sociais), não operam de forma independente, suas ações se interceptam, referenciando e sendo referenciadas, reciprocamente,

prevalecendo o domínio de uma esfera sobre outra em dado momento histórico e produzindo o movimento político do qual irrompem as políticas educacionais.

Portanto, esses são os “óculos”, na expressão utilizada por Casassus (2001) dos quais este estudo se utilizará com o intuito de compreender em que medida os resultados estudantis podem traduzir os efeitos produzidos pelas ações e prescrições governamentais planejadas/pensadas com vistas a distribuir de forma equânime o direito ao ensino fundamental no município de Curitiba.

1.2. Ensino Fundamental

O ensino fundamental integra, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, as três etapas da educação básica nacional. Embora a educação básica seja reconhecida como direito de todos os brasileiros, somente o ensino fundamental é marcado pela legislação como obrigatório¹³.

Desta forma, esta etapa da educação básica constitui-se escolarização obrigatória a todos os brasileiros cuja extensão, alterada pela Lei n.º11.274/06, é fixada em nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

A organização do ensino fundamental, embora convencionada legalmente como uma única etapa, se constitui de fato na justaposição de duas partes distintas, particularmente organizadas, denominadas anos iniciais (quatro ou cinco anos de duração) e anos finais (quatro anos de duração). A origem desta peculiaridade na organização desta etapa da educação básica remonta à promulgação da Lei n.º5.692/71, que instituiu o ensino de 1º grau a partir da junção do então ensino primário com parte do ensino secundário. Vigoravam à época o ensino primário, obrigatório, com duração mínima de quatro anos tendo, a possibilidade de ser estendido por até mais dois anos, e o ensino secundário, composto por dois ciclos: o ginasial e o colegial. A configuração do ensino de 1º grau se deu pelo desmembramento de um ciclo da escola secundária, o ginasial, que foi juntado ao ensino primário mantendo formatação original e que até hoje se apresenta como uma “colagem” tosca e forçada de pedaços que jamais deixaram de ser o que eram: primário e ginásio.

¹³ Apesar de recentemente o Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, ter anunciado que o governo federal pretende apresentar uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), tornando obrigatório os ensinos pré-escolar e médio, ampliando o período de frequência obrigatória no país que atualmente é dos 6 aos 14 anos, para dos 4 aos 17 anos de idade.

Ao expandir a obrigatoriedade da escolarização, mediante a junção do “ensino primário” e o “ginásial”, a Lei n.º 5.692/71 eliminou também a forma seletiva de acesso de um para outro, o chamado “exame de admissão”, que vigorava na época. Contudo, embora este fato se constitua em avanço significativo na expansão do direito à educação, não foi suficiente para produzir uma continuidade organizacional e estrutural desejada para uma mesma etapa de ensino. Esta lei, inclusive, sugere quando propõe a organização curricular do ensino de 1º grau, arranjo diferenciado para os anos iniciais e finais indicando que *“no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais”*¹⁴.

É possível que essa sugestão de organização esteja relacionada com a preocupação no atendimento de faixas etárias com necessidades específicas, a qual se estendia dos 7 aos 14 anos para o ensino de primeiro grau. Isto pode ser observado quando esta lei declara: *“O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”*¹⁵.

Contudo, se é verdade que há especificidades a serem consideradas para determinados períodos dentro dessa faixa etária, nomeadamente infância e adolescência, também é verdade que a passagem de uma etapa para outra não se dá com data marcada nem da mesma forma para todos os indivíduos, antes se caracteriza como um processo contínuo do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que a organização estrutural e pedagógica necessária ao atendimento educacional para estes alunos deve considerar este processo, o que parece não ocorrer com a brusca mudança organizacional dos anos iniciais para os anos finais. A lei n.º 5692/71 não faz menção em nenhum momento a uma possível organização com caráter mais contínuo e progressivo neste grau de ensino que respeitasse o processo de desenvolvimento humano, tampouco se verificou empenho dos sistemas educacionais e das escolas neste sentido, permanecendo a mesma organização proposta pelos cursos que o antecederam.

Após quase quatro décadas de junção, esta situação ainda hoje persiste e é revelada nas formas de organização diferenciadas para cada parte do ensino fundamental que, de tão díspares, a menção a esta etapa da educação básica se dá

¹⁴ Art. 5º, §1º, alínea a da Lei n.º 5692/71.

¹⁵ Art. 17, Lei n.º 5692/71.

de forma recorrente com a necessária especificação das partes que a compõem. A organização pedagógica para uma e outra parte difere substancialmente seja nas exigências de formação docente, seja na organização dos saberes, nas metodologias utilizadas, para não falar na organização estrutural, que nem de longe se mostra seqüencial ou contínua. É por essa razão que não pode se falar em ruptura, mas no máximo num “descolamento” de uma malfadada tentativa de “colagem” de “materiais diferentes”. Ou a “cola” não era adequada ou os “materiais” são incompatíveis.

A idéia de descontinuidade decorrente de organizações distintas pode ser mais bem ilustrada ao considerar os indicadores de rendimento por série para cada parte desta etapa da educação em Curitiba. Sabe-se que as séries iniciais neste município são organizadas por ciclos de aprendizagem, nas duas esferas de governo. Na maior parte das escolas públicas esta organização se constitui de um ciclo de quatro anos na rede estadual e dois ciclos com duração de dois anos na rede municipal, enquanto as séries finais são organizadas de forma seriada nas duas redes.

Observando as taxas de aprovação na rede estadual, nota-se que estas taxas são elevadas e crescentes nas três primeiras séries caindo na quarta série, exatamente na série em que é possível a reprovação, mostrando claramente a organização em ciclos desta rede. As taxas para as quatro séries finais se comportam de forma diferente, partem de um nível inferior e seguem num movimento crescente até a última série. Este mesmo movimento é observado em três anos consecutivos, como mostra o gráfico 1, quando as taxas mantêm certa regularidade observada em cada série. Mas o mais importante é que estas regularidades acabam por estabelecer nitidamente organizações diferentes para cada parte do ensino.

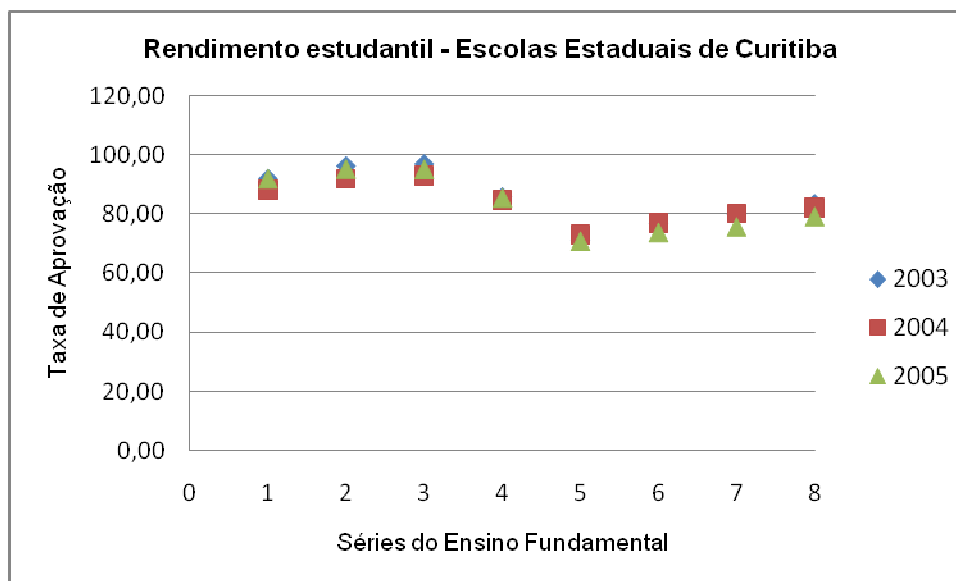


GRÁFICO 1 – RENDIMENTO ESTUDANTIL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2003-2005.

FONTE: INEP (acessado em 27/11/2008)

Essa mesma regularidade pode ser observada em relação às taxas de aprovação no mesmo período registradas nas escolas municipais. Porém neste caso percebe-se uma diferença em relação à rede estadual no movimento dessas taxas nas séries iniciais. Observa-se o efeito da reprovação em dois momentos, segunda e quarta séries, que coincidem com o final dos dois ciclos, característica organizacional desta rede, como pode ser observado no gráfico 2.

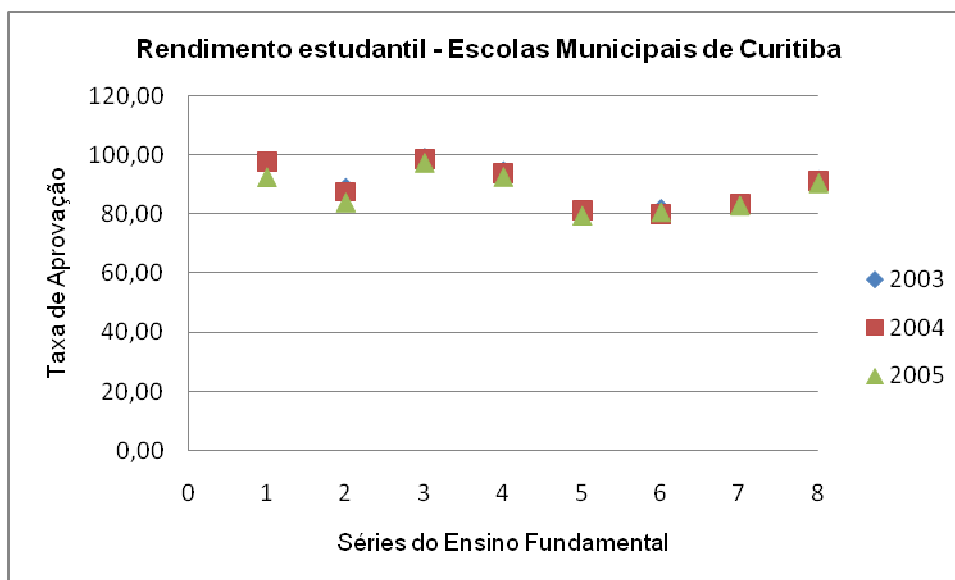


GRÁFICO 2 – RENDIMENTO ESTUDANTIL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2003-2005

FONTE: INEP(acessado em 27/11/2008)

Na verdade, a organização dos anos finais do ensino fundamental se parece muito mais com a organização do ensino médio do que com a dos anos iniciais da etapa a que pertence. Assim como a organização destes está mais próxima dos arranjos propostos para a etapa anterior, a educação infantil.

Admitindo que essa fosse a forma encontrada naquela época por aqueles que operavam no campo político para viabilizar o alargamento da escolarização obrigatória e conseqüentemente a ampliação do direito à educação, é exatamente a forma que pode ser questionada ou problematizada. O alargamento das dimensões da escolarização não implica a sua incidência em uma única etapa do ensino. Nada impediria que uma escolarização já obrigatória para o ensino primário fosse simplesmente expandida para a outra etapa da educação em seu primeiro ciclo, o ginasial, por exemplo.

Sobre a organização da oferta deste grau de ensino, a Lei n.º 5.692/71 delegou aos estados a responsabilidade de operacionalização tanto nos municípios como no próprio estado mediante a *legislação estadual supletiva* (Art. 58). Esta forma descentralizada de organizar o ensino de 1º grau possibilitou variações nas configurações de oferta entre os estados.

Importa ressaltar ainda que a Lei n.º 5.692/71 indicava a implantação das mudanças na organização do ensino aliada a um processo de progressiva completude, ou seja, as escolas deveriam completar as séries que faltavam até a oferta completa deste grau de ensino que não implica continuidade organizativa, já que o texto da lei não se posiciona sobre isto. Assim prescrevia a lei:

Art. 75 – Na implantação do regime instituído pela presente lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I – As atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau.

II – Os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau.

III – Os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau (BRASIL, Lei 5.692/71).

Entretanto, essa não foi uma prática que se estabeleceu, pelo menos de forma regular, nos diversos estados especialmente no caso do Paraná. Aqui a organização para a oferta do ensino de primeiro grau se deu pela oferta partilhada entre estado e municípios. Estes se responsabilizaram pela oferta das séries iniciais, antigo primário enquanto a oferta das séries finais, antigo ginásio, ficou sob a responsabilidade do estado. No caso das séries iniciais nunca se pôs em perspectiva a possível completude do ensino de 1º grau por parte dos municípios. Por outro lado, nas escolas sob a dependência do estado que ofertavam as duas partes do ensino de 1º grau, ou o antigo “primário” e “ginásio” o que se verificou foi um progressivo movimento de transferência da responsabilização das séries iniciais para os municípios. Assim, nem onde potencialmente as chances de completude estavam postas, a lei foi cumprida.

O que se verifica é que, dada a complexidade e especificidade de cada parte desse grau de ensino, a sua responsabilização foi operacionalizada pela repartição do curso em partes para cada esfera de governo como a opção a uma possível repartição de escolas, levando a uma configuração muito próxima do que de fato já fazia, porém agora com a obrigatoriedade expandida.

Apesar da ampliação da obrigatoriedade para oito anos de escolarização contida na Lei n.º 5.692/71, a responsabilização pela sua oferta estava restrita à faixa etária dos 7 aos 14 anos, o que é bem problemático num país com índices significativos de analfabetismo, não-terminalidade e evasão do sistema educativo.

A Lei n.º 9.394/96, ao reordenar a educação nacional, expressa igualmente em oito anos a obrigatoriedade de escolarização incidindo agora sobre o ensino fundamental, denominação decorrente desta nova organização, contudo supera a restrição da lei anterior no que se refere ao alcance da obrigatoriedade. A declaração do ensino fundamental como *direito público e subjetivo* não permite restrição ao seu acesso por qualquer cidadão brasileiro. É por essa razão que a lei limita somente a idade mínima de acesso, obrigando o poder público a oferecer essa etapa da educação básica inclusive para aqueles *que não tiveram acesso na idade própria*, portanto estende a obrigatoriedade do ensino fundamental a todos os cidadãos. Este pode ser considerado um grande avanço desta lei em relação ao direito à educação.

Quanto à organização do ensino fundamental, a descentralização continua sendo o princípio norteador da responsabilização da sua oferta e manutenção desencadeada pelos governos estaduais. Ou como diz a lei,

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição de responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, Lei 9.394/96).

É interessante notar que as formas de colaboração que a Lei n.º 9.394/96 sugere não fazem menção a uma possível divisão ou repartição das séries do ensino fundamental, mas na distribuição de responsabilidades com a população a ser atendida. Isso quer dizer que o estado, em colaboração com os municípios, deve encontrar a forma adequada de ofertar cooperativamente essa etapa da educação básica, o que equivale a dizer que as formas podem variar como resultado de acordos diferenciados em cada estado. A distribuição das responsabilidades pode ser operacionalizada então pela partição do ensino fundamental ou a partição do conjunto de escolas, que nos dois casos geram partes, de séries ou de escolas, a serem divididas entre as esferas de governo.

No caso do Paraná, a responsabilização pela oferta se dá pela repartição das séries ou anos que compõem o ensino fundamental. Dessa forma, os anos iniciais ficam preferencialmente a cargo das prefeituras e os anos finais a cargo do estado,

fato que não se mostra inadequado, dadas às exigências específicas para cada parte do ensino fundamental.

Isso não seria problema, já que as organizações continuam distintas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, muito próximos da organização do antigo “primário” e “ginásio”, podendo ser repartidos facilmente pelo tipo de oferta, facilitando muito as políticas de municipalização ocorridas. No município de Curitiba, a oferta segue também esta lógica no atendimento do ensino fundamental, acrescido do fato que as duas redes mantêm parte do atendimento também onde não seria sua responsabilidade, ou seja, a rede estadual, que é responsável pelo atendimento dos anos finais, atende também algumas escolas com os anos iniciais e a rede municipal, que é responsável pelos anos iniciais, atende algumas escolas com os anos finais.

Ocorre que se as exigências são específicas, também as intervenções devem ser particularizadas para cada parte do ensino fundamental, exigindo de cada rede de ensino, planejamentos próprios e adequados às suas responsabilidades. Mas o que efetivamente se vê é uma tentativa de adaptação da etapa não prioritária ou a simples extensão de ações formuladas para a etapa prioritária para aquela outra. Nessas condições, a adaptação ou a mera extensão de ações constituem-se em secundarização no atendimento, fato bastante preocupante ao tratar-se do direito ao ensino fundamental, quando alunos poderiam não estar sendo beneficiados pela ação do governo com vistas à aquisição do bem social da educação.

A oferta e o atendimento do ensino fundamental no município de Curitiba até o momento se dão nos moldes de uma particular forma de repartição em que as redes estadual e municipal se responsabilizam por uma parte prioritariamente e outra parte atendida de forma não prioritária, mas presente mesmo que minimamente em cada rede. Dessa maneira, pode-se pensar que uma parte de escolas com oferta dos anos finais atendidas pela rede municipal e uma parte de escolas com oferta dos anos iniciais atendidas pela rede estadual formem um conjunto não tão pequeno de escolas com atendimento precário no município de Curitiba.

Essas são considerações necessárias à análise de políticas educacionais para o município referenciadas na justa distribuição do direito à educação, especificamente no direito ao ensino fundamental. A partir dessas idéias básicas, pretende-se problematizar a ação do Estado em relação às políticas de oferta e

manutenção da educação no município de Curitiba, na perspectiva do acesso e da qualidade do direito no ensino fundamental, cuja avaliação é ponto central para esta investigação. Passar-se-á então à discussão justamente sobre a avaliação.

CAPÍTULO II

PROCESSOS E SISTEMAS AVALIATIVOS

As reflexões deste capítulo versam sobre influências que forjam os conceitos e o debate no campo da avaliação educacional nas diferentes esferas em que se manifesta. Na seqüência, a pesquisa se atém em considerações sobre a organização da avaliação nacional e finaliza o capítulo, dada a relevância para esta investigação, com uma discussão crítica sobre o Ideb.

2.1 O ato de avaliar: problematização necessária

A medida do feito, resultado ou processo, emerge da expectativa da sua realização e da opção de instrumentos utilizados. A idéia de avaliar processos educativos ou resultados estudantis é proveniente da probabilidade de um conjunto de mecanismos gerarem determinada ação educacional cujos efeitos certos instrumentos são capazes de capturar. Dessa maneira, medir o feito é sempre uma forma de controle, de monitoramento.

O ato de monitorar, em qualquer situação, apresenta aspectos peculiares que devem ser considerados quando processos avaliativos são submetidos à análise rigorosa. Um desses aspectos refere-se a mudanças no comportamento, nas ações e estratégias dos sujeitos envolvidos em formas de avaliação de um modo geral. Na verdade, processos ou instrumentos avaliativos são propostos a partir de uma situação dada, contudo seus resultados podem com freqüência alterar a situação inicial que os desencadeou. Considere-se, como exemplo, um espaço comercial onde haja grande possibilidade de furto ou roubo. Este fato pode levar à instalação de sistemas de vigilância. A presença de tais equipamentos tende a constranger as possibilidades daqueles atos, na medida em que os indivíduos que adentrarem neste espaço sabem que estão sendo monitorados. O monitoramento (sistema de vigilância) emergiu de uma dada situação (possibilidade de furto), mas sua operacionalização (funcionamento) provocou uma regulação nos atos dos sujeitos (mudança nas atitudes dos freqüentadores) gerando, conseqüentemente, uma situação modificada (diminuição de furto). Dessa forma, a avaliação, como operacionalização de instrumentos de controle, implicará sempre mudanças comportamentais, ou como freqüentemente tem-se denominado: efeitos de regulação.

O professor ao avaliar um aluno considera que proporcionar certas situações de aprendizagem pode promover a apreensão de um determinado conhecimento pelo aluno. Para medir quanto e como ocorre a aquisição do referido conhecimento, o professor se utiliza de provas escritas, argüição oral, observações, portfólios, entre tantos instrumentos que considera os mais apropriados para flagrar este efeito. Pode-se reputar então à avaliação a capacidade de monitorar a execução ou processo de uma ação educativa. O direcionamento ou redirecionamento da ação do professor decorre do confronto entre o objetivo/resultado esperado, o ensino realizado e o resultado medido. Ocorre que também o aluno, sabendo que será avaliado, constrói sua trajetória acadêmica de forma a obter o sucesso necessário à sua ascensão no processo educativo, seja pela dedicação intensificada naquilo que considera que será avaliado, ou seja pela burla ao processo. Isso quer dizer que a avaliação exerce um mecanismo de dupla regulação no ato educativo tanto nas ações do professor como do aluno. Assim, resultados considerados insatisfatórios em determinada avaliação, por exemplo, podem levar o professor a mudar estratégias de trabalho a fim de melhorar o desempenho de seus alunos. Da mesma forma, comportamentos diferenciados também podem ser observados nos alunos, como, por exemplo, a dedicação mais intensa nos estudos, a partir dos resultados da avaliação. Também se observam mudanças no comportamento de ambos, durante o momento avaliativo, quando professores não raro costumam apresentarem-se bem mais circunspectos ou formais e alunos se mostram freqüentemente mais disciplinados nestas ocasiões.

Como organização social responsável pela operacionalização de ações promotoras do ensino e aprendizagem, a escola, também busca formas de controlar o trabalho escolar, usando para este fim diversos instrumentos como conselhos (de classe, de escola etc.), reuniões de avaliação (gerais e específicas), entre outros, que podem medir certos resultados frutos de um trabalho pedagógico proposto em virtude de uma determinada expectativa de resultados. Aqui também as formas de controle provocam mudanças de atitudes ou comportamento. Para ilustrar, pensem-se nos conselhos de classe, instrumentos utilizados em algumas redes de ensino para discutir resultados de ensino-aprendizagem após um tempo de trabalho pedagógico. Nas escolas da rede municipal de Curitiba, por exemplo, esta é uma prática sistemática, prevista inclusive em calendário, quando professores, direção, pedagogos e algumas vezes alunos, discutem os resultados do trabalho pedagógico

desenvolvido durante um período de tempo; discussão esta que serve de base a boa parte do encaminhamento de ações subseqüentes. Esses encontros têm por finalidade medir o quanto e como os alunos estão aprendendo em função de um conjunto de ações propostas pela escola (currículo, métodos, encaminhamentos etc.) e não são raras mudanças na condução do trabalho pedagógico em função da realização desses conselhos tanto em relação aos professores quanto em relação à própria escola. É comum, nessas ocasiões, a socialização entre professores de encaminhamentos considerados adequados a dada situação. Dessa forma, encaminhamentos como reorganização e recomposição de turmas de alunos, propostas para recuperação e intensificação de estudos entre outros são recomendados em função destas discussões. Também aqui instrumentos avaliativos conduzem a processos regulatórios, tanto para os professores quanto para a instituição escolar. Assim, embora seja uma avaliação do rendimento pedagógico do aluno, o professor também sabe que o seu trabalho ou as respectivas condições para isso estão de certa forma sendo avaliados e em vista disso manifesta declarações, relatos ou atitudes que podem favorecer a apreciação do seu trabalho perante colegas, direção e pedagogos da escola. Os professores querem ser aprovados, pelo reconhecimento ao trabalho realizado. Por sua vez, direção e pedagogos também desejam tal reconhecimento e nessas ocasiões surgem relatos de atividades ou feitos, de ambas as partes, que nem sempre correspondem à prática pedagógica efetuada. É a modificação do comportamento provocada pelo momento avaliativo.

Essas considerações podem ser estendidas também à avaliação educacional situada no âmbito externo às escolas, cujas âncoras encontram-se na esfera governamental. Neste caso o controle exercido pela avaliação refere-se ao monitoramento do erro. Considere-se, para tanto, que o Estado, como promotor de políticas educacionais, ao avaliar sistemas educacionais o faz considerando que a um determinado conjunto de medidas deve corresponder a um determinado resultado. A verificação da existência ou não desta correspondência é obtida por instrumentos considerados capazes de capturar este efeito, normalmente testes padronizados de larga escala. Os resultados obtidos, portanto a medida do feito, pode tanto avalizar os encaminhamentos propostos como induzir a sua reorganização ou até mesmo alterá-los radicalmente, movimento similar às ações do professor. Sucede também, aqui, que as escolas, como os alunos em relação ao

professor, cientes da monitoração a que são submetidas podem mudar suas práticas pedagógicas com vistas à obtenção de resultados melhores. Assim, tal como na relação professor-aluno, escola e professores, a avaliação produz um efeito regulador (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006). Na verdade, uma dupla regulação na relação avaliador – avaliado.

Esse aspecto coloca o ato de avaliar como uma *relação social* no sentido utilizado por Weber, na medida em que esta ação é duplamente referenciada pelos sujeitos nela envolvidos (WEBER, 2004).

Entretanto, o ato de avaliar assume características diferenciadas especialmente levando-se em conta o fim a que se destina, ou seja, o que e como se pretende monitorar ou controlar. Quando a proposta é a organização de um conjunto de resultados, de acordo com determinados parâmetros previamente definidos, acionam-se instrumentos avaliativos capazes de estabelecer certa hierarquia entre os resultados. Este tipo de avaliação é identificada por Afonso (2005) como *normativa*, ou seja, aquela que mede níveis cognitivos ou instrucionais e está relacionada à idéia de classificação. O professor, ao iniciar um trabalho de docência com um grupo de estudantes, submete-os a instrumentos avaliativos de forma a obter informações sobre o seu acervo acadêmico, com a intenção de melhor organizar seu trabalho. Esta é uma ação muito comum nas escolas no início do ano letivo ou do semestre, normalmente conhecida como avaliação diagnóstica. Neste caso, a avaliação é referenciada por um padrão ou parâmetro assumido pelo professor, o avaliador, como o esperado para o grupo de alunos, os avaliados, potencialmente preparados para o trabalho educativo a ser iniciado, ou seja, o professor está avaliando o trabalho de outro professor com parâmetros por ele determinados. Também certos critérios utilizados pela escola, normalmente usando informações de rendimento escolar, para a alocação de alunos em turmas, podem ser considerados como avaliação de caráter normativo.

De forma semelhante a avaliação *normativa* também pode ser observada em outras esferas, externas à escola. Os sistemas educacionais, por exemplo, utilizam-se de testes padronizados em larga escala para classificar escolas ou estudantes de acordo com um padrão considerado esperado para uma situação dada. Nesse sentido, pode haver menor preocupação em relacionar condições ou fatores com possíveis resultados correspondentes e mais em apenas classificar de acordo com um padrão considerado adequado. Exemplo desse tipo de avaliação são os testes

seletivos para o ingresso em uma determinada etapa de ensino, como o conhecido vestibular, que chancela a entrada de estudantes no ensino superior, ou teste para a entrada em determinada escola da educação básica. Guardadas as devidas proporções, essas instituições fazem algo similar à avaliação diagnóstica realizada pelo professor no início de seus trabalhos.

No entanto, a avaliação pode ter como fim mensurar ou evidenciar em que medida determinados fatores e procedimentos estão relacionados à ocorrência de certos resultados. Isto caracteriza, por exemplo, a avaliação conduzida pelo professor com o intuito de medir possíveis resultados estudantis obtidos sob determinadas interferências ou ações. Também os testes em larga escala aplicados pelos sistemas educacionais com vistas a medir a eficácia da aplicação ou efetivação de ações educacionais específicas se aproximam desta forma de avaliação. Nestes casos o ato de avaliar considera uma ação prévia desencadeadora de um resultado, ou seja, os instrumentos avaliativos que decorrem desta perspectiva estão apoiados em critérios, ou avaliação *criterial* como define Afonso (2005). Para o autor, esta forma de avaliação mede a execução de determinados objetivos propostos e assim não parte do realizado, mas do desejado.

Esse mesmo autor aponta ainda uma terceira forma possível de avaliação, denominada avaliação *formativa*, que também se baseia na mensuração de metas estabelecidas preliminarmente, porém amplia os instrumentos avaliativos de forma a fazê-la contínua e modificadora do ato educativo com vistas à emancipação social, na medida em que a prática desta forma de avaliação é norteadada pela expectativa da qualificação do processo de ensino aprendizagem. Não é somente a confirmação ou não da realização de certas ações, mas, sobretudo, se essas ações promovem a apreensão do conhecimento capaz de mover o indivíduo à emancipação (AFONSO, 2005).

Dessa forma, esse autor admite a manifestação de efeitos diferenciados nas diferentes formas de avaliação, o que o leva a afirmar a existência de mecanismos de *regulação* e *emancipação* provenientes da avaliação. Contudo, o autor considera que efeitos de regulação estão relacionados a certo tipo de avaliação mas não são inerentes ao ato de avaliar (AFONSO, 2005).

Mesmo que se admita a correspondência de certos efeitos a certas modalidades de avaliação, na prática um efeito não exclui necessariamente o outro, ou seja, a intensidade destes efeitos varia de acordo com a modalidade de

avaliação. Por isso, não é possível determinar um limite preciso entre um efeito e outro. Embora a formulação dessa classificação atenda a propósitos metodológicos facilitando a discussão sobre este assunto, na prática os limites de sua ocorrência são *fluidos*, numa aproximação conceitual de Weber (2004), ao tratar do construto teórico do *tipo ideal*.

Assim é muito provável que formas diferenciadas de avaliação produzam efeitos tanto de regulação como de emancipação, o que as diferencia é a prevalência de um ou outro efeito. Mesmo porque o que gera tanto um efeito quanto o outro e o que faz predominar este sobre aquele ou vice-versa, é, no limite, o uso que se faz da avaliação.

Observe-se que mesmo as avaliações que expressam claramente aspectos formativos e, portanto, são formatadas com vistas à emancipação, sua execução apresenta efeitos reguladores. Assim é, por exemplo, quando um aluno é argüido sobre certo conhecimento trabalhado em sala de aula, sua atitude muda, ou seja, é regulada pelo ato da avaliação, mesmo que a argüição proceda de maneira informal e sem nenhuma forma de constrangimento. Isso acontece porque ele sabe que está diante de alguém que tem o poder de certificar seu conhecimento, ou seja, ele pode ser medido, mensurado. Também se pode pensar na avaliação em cursos em nível de mestrado ou doutorado. Nada mais formativa que a avaliação neste nível de ensino, quando quase todos os instrumentos utilizados almejam a emancipação individual do aluno. Mesmo nessas condições, o comportamento de um aluno diante de seu orientador é modificada, regulada, tendo em vista o reconhecimento de ambos, orientador e orientando, como sendo esta uma relação de dominação. Da mesma forma, quando escolas recebem a visita informal de representantes das secretarias de educação, também suas atitudes são reguladas, de forma bastante parecida com o que ocorre com o aluno em relação ao professor. As ações dos indivíduos são reguladas com mais ou menos intensidade de acordo com os usos e as formas de monitoração provocadas por instrumentos de avaliação.

O contrário também é verdadeiro. Por mais que um instrumento avaliativo se proponha simplesmente a hierarquizar um conjunto de resultados utilizados, por exemplo, para a ocupação de certo número de assentos em um curso, é possível que um grupo de estudantes, sem preocupação com a possível apreensão de determinado conhecimento em si, busque tal conhecimento de modo a ser bem classificado no exame. O objetivo do instrumento avaliativo não era promover

processos de aquisição, mas pode ter motivado estudantes a fazê-los como garantia de sucesso. O aluno pode ser levado à emancipação motivado pelo exame. Em outra esfera da avaliação isto também é perceptível. Testes padronizados podem levar escolas e até sistemas de ensino a aprimorar o trabalho pedagógico com vistas ao sucesso nos exames. Contudo, ações pedagógicas mais qualificadas podem melhorar a aquisição dos estudantes e desta forma mobilizá-los para emancipação. Na verdade, o que emancipa não é o destino da aquisição de um determinado conhecimento, mas seu grau de apoderamento e esclarecimento, fonte da verdadeira apreensão. É por isso que tanto a emancipação como a regulação são inerentes ao ato de avaliar.

Em síntese, os efeitos da regulação e da emancipação estão enredados nos processos de avaliação educacional, seja em relação aos processos de ensino-aprendizagem, seja em relação aos resultados escolares, pois a relação entre o avaliador e o avaliado é também uma relação de dominação. Assim, processos de avaliação expressam estruturas de poder que revelam frações diferenciadas de regulação e emancipação, como resultado de disputas e conflitos. Por isso, pode-se pensar a avaliação como uma ação política, que se realiza tanto em esferas mais restritas, como a avaliação do professor-aluno, quanto em esferas ampliadas, como as avaliações processadas nos sistemas educacionais. A priorização de certos instrumentos e determinadas formas ou procedimentos avaliativos está relacionada ao fim a que se destinam em qualquer esfera de realização da avaliação (AFONSO, 2005; WEBER, 2004).

Nas avaliações processadas no âmbito dos sistemas educacionais, objeto desta investigação, o objeto medido são os resultados escolares com vistas a um controle ou monitoramento sobre a ação das escolas. No caso do ensino público, é o Estado o responsável pela sua oferta e manutenção, interessando a este acompanhar a efetivação de correspondentes ações promotoras, por meio de um conjunto de instrumentos capazes de fornecer informações sobre os efeitos daquelas ações. Desponta, então, no cenário político a figura do Estado avaliador. Ainda que seja possível e desejável que a sociedade efetivamente seja a avaliadora da educação pública, pois é para ela que os esforços do Estado convergem ou deveriam convergir.

O *sentido* (WEBER, 2004) que move tais processos avaliativos pode estar assentado em exigências do mercado quando a ênfase da atuação do Estado está

na manutenção e promoção de certa organização econômica. Mas pode também estar alicerçado na efetivação de um direito social quando ao Estado cabe a sua promoção. No primeiro caso, a avaliação pode informar em que medida as políticas educacionais fornecem os trabalhadores com a qualificação exigida pelo mercado ao passo que quando o Estado atua como promotor do direito à educação terá nos instrumentos avaliativos a possibilidade de controle sobre um possível efeito das políticas educacionais na sua materialização. É por essa razão que modalidades e instrumentos de avaliação exprimem prioridades ou opções de uma determinada sociedade que foram disputadas ou negociadas no campo político.

Como modalidades e instrumentos avaliativos, o que é avaliado também é fruto de disputa política. Dessa forma, o Estado quando avalia sistemas educacionais quer saber se o estudante foi beneficiado pelo ensino por ele ofertado. O problema é saber se o benefício proposto corresponde ao necessário.

Assim, via de regra, as avaliações dessa natureza, ou seja, aquelas destinadas a medir resultados educacionais, utilizam-se de testes padronizados em grande escala, pela necessidade de informações abrangentes sobre os sistemas educacionais. Ocorre que resultados escolares devem informar a aquisição de conhecimentos dos estudantes quando submetidos a processos de ensino aprendizagem, mas processos avaliativos utilizáveis massivamente não conseguem flagrar a complexidade inerentes a estes processos. Apesar de este fato constituir-se em uma limitação desta modalidade de avaliação, tem a virtude de fornecer informações generalizadas que não podem ser obtidas por processos mais específicos e não-padronizados.

Afonso (2005) alerta para este problema, quando diz que

o que está em causa, uma vez mais, é, por um lado, o carácter reductor de algumas perspectivas de avaliação quando não acolhem, ou quando subvalorizam, a problematização do(s) conceito(s) de resultados escolares, pretendendo aferi-los tendo exclusivamente como base instrumentos estandardizados e, por outro, a necessidade de desocultar o carácter ideológico que se esconde na imputação da responsabilidade da crise econômica à escola pública, quando esta tem sido (e nos últimos anos com maior evidência empírica) vítima das decisões macroeconómicas que a impossibilitam de desenvolver projectos com qualidade democrática e científico-pedagógica (AFONSO, p.129-130, 2005).

Importa ressaltar aqui que essas constatações acerca de testes padronizados de larga escala não inviabilizam sua utilização, contudo devem entrar na pauta de cuidados e ponderações que cercam a realização e condução dessas avaliações.

Por isso, a opção adequada de instrumentos avaliativos é imprescindível, assim como a clareza do alcance dos resultados aferidos. O problema não é o alcance restrito desse tipo de testes, mas restringir-se a eles como medida suficiente de resultados educacionais. Dessa forma, a avaliação de resultados educacionais deve, além de exames standardizados, ser aliada a outros medidores que contribuam para a maior precisão possível das informações do objeto medido.

É por essa razão que os processos avaliativos de sistemas educacionais devem constituir-se em *sistemas de controle*, na acepção de Darling-Hammond & Ascher (2006), sendo os indicadores parte de um sistema, que só tem validade se aliados a outras formas de monitoramento. As autoras vêem *sistemas de controle* como estruturas planejadas de controle objetivando formas de responsabilização que determinem quem é responsável pelo que e para quê. Dito de outro modo, um sistema de controle deve prever níveis de responsabilização a partir de um conjunto de referências, que pode ser traduzido como um jogo de compromissos, políticas e práticas.

De acordo com as autoras, um *sistema de controle* de políticas educacionais pode ser considerado eficaz se *aumentar a probabilidade* de estudantes serem beneficiados por um ensino de qualidade, *diminuir a probabilidade* de práticas prejudiciais a este benefício e ainda permitir a correção e auto correção do sistema (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006).

Conceber um sistema de controle nessa perspectiva sinaliza de imediato para a recorrente questão em relação à definição do benefício do ensino. Afinal qual deve ser o benefício mínimo do ensino a que qualquer estudante teria direito? Porque é do conhecimento e aceitação da demarcação do benefício que pode se estabelecer o conjunto de responsabilidades, políticas e práticas como um sistema de controle desse benefício. Esta é uma questão crucial na determinação de estruturas planejadas de controle. Afinal o que se quer saber é como o ensino deve beneficiar minimamente um estudante do interior da floresta amazônica, ou da cidade de São Paulo, ou de uma das muitas aldeias indígenas, qualquer que seja sua origem social, geográfica ou étnica, ou seja, quanto para todos e para cada um, no mínimo. O que pode pesar na determinação desta “dose mínima”? Pois apesar das diferenças culturais, sociais, geográficas e étnicas que fazem de cada indivíduo um ser único, singular e com necessidades específicas, pode-se pensar em uma proposta de ensino capaz de estabelecer um ponto de partida que mobilize para a

emancipação, equivalente para todos os cidadãos. Portanto, o padrão de qualidade que deve orientar as ações educacionais não tem limite superior, visto que sempre é possível aperfeiçoar ou aprimorar as condições de acesso à educação. A aquisição disponibilizada para isso decorre do acúmulo fornecido pelo processo contínuo, dinâmico e progressivo que caracteriza a produção do conhecimento. Sempre é possível adquirir mais conhecimentos. Daí que o que se espera com ações educacionais é colocar todos os cidadãos em igualdade de condições de saída.

Muito embora não esteja nos limites desta pesquisa a análise de propostas curriculares e organizações de ensino e sistemas, é possível, mesmo que em exercício superficial, perceber importâncias a serem consideradas como medida do pleno acesso do direito à educação. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, por exemplo, que fala a mesma língua em todo o território nacional, é de se esperar que cada brasileiro tenha o direito assegurado de expressar-se e comunicar-se de forma adequada e autônoma. Portanto, um ensino capaz de dispor todos os brasileiros na condição antes descrita é que deve pautar toda a arquitetura de um sistema de controle social, no caso do direito à educação. Não são raras as vezes em que esta relação ocorre de maneira inversa, ou seja, formas de controle pautam o benefício disponibilizado, determinando a sua forma e distribuição. É preciso ponderar, no entanto, que há uma grande dificuldade em se

chegar a um consenso em termos conceituais do significado acerca da qualidade do ensino, uma vez que a diversidade de visões de mundo conduz à construção de expectativas, projeções e ideais de qualidade diferenciados (CAMARGO, OLIVEIRA, CRUZ, GOUVEIA, 2006, p.23).

Considere-se que também avaliações realizadas como parte de sistemas de controle, especialmente avaliações de sistemas educacionais, tendem a produzir formas de regulação, inerente a processos avaliativos, o que nem sempre caracteriza imperfeição destes processos. Ao ser concebida para controlar o ensino considerado adequado capaz de promover o direito à educação que por sua vez pautou a construção das estruturas de controle de que faz parte, a regulação decorrente desses processos pode desencadear nas escolas ou sistemas educacionais estratégias com vistas à aproximação do objetivo norteador, ou seja, a aproximação com o benefício esperado pelo ensino como promotor do direito à educação. Este efeito da regulação não pode ser considerado maléfico, pois é

proveitoso modificar comportamentos e ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação, a partir de processos avaliativos.

Por outro lado, há um aspecto danoso na regulação. A regulação pode desencadear estratégias de burla ao processo de avaliação. Podem-se elencar inúmeras situações observadas nas escolas que ilustram tal fato. Muitos professores, após uma avaliação em grande escala, reorientam o trabalho pedagógico com vistas a obter resultados melhores nos próximos exames, à custa muitas vezes da deturpação, distorção e até a perda do objetivo original, que é oportunizar o benefício do ensino. Não somente a orientação da ação pedagógica pode ser descaracterizada, mas também a própria administração do processo avaliativo, por muitas vezes a composição do grupo de alunos que participam da avaliação pode ser burlada (por exemplo, o incentivo velado à falta de alunos com perspectivas de desempenho insatisfatório que poderia interferir negativamente na média de uma determinada classe) ou professores que interferem na própria aplicação do teste (dicas de resposta correta, por exemplo). Nestes e em muitos outros casos similares, indicadores mascaram resultados, produzindo informações imprecisas, ou de forma mais rigorosa a regulação pode produzir a *corruptibilidade de indicadores*, que enfraquecem sistemas de controle (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006).

Em qualquer um desses aspectos, a regulação advinda de processos avaliativos altera a organização de conteúdos, procedimentos e estratégias pedagógicas e neste aspecto pode-se dizer que a avaliação é currículo. A virtude ou o defeito deste atributo da avaliação resulta da nova forma adquirida pelo currículo (GIMENO SACRISTÁN, 1991).

Assim, podem ser considerados bons indicadores aqueles cujos efeitos da regulação induzem ações e estratégias de qualificação do trabalho pedagógico e ao mesmo tempo constroem possibilidades de corruptibilidade das informações obtidas nos resultados escolares. Para isso, é indispensável considerar o que e como indicadores podem medir e assim de fato estarem aptos a compor sistemas de controle eficientes.

Bons indicadores têm no seu escopo os objetivos da política educacional e por essa razão o critério para a sua seleção está na capacidade de fornecer informações qualificadas para o sistema de controle. Daí a fundamental importância

na seleção de instrumentos avaliativos que ofereçam medidas precisas e não corrompidas daquilo que precisa e pode ser medido.

Critérios técnicos podem aperfeiçoar as escolhas destes instrumentos. Darling-Hammond & Ascher (2006) propõe pelo menos dois critérios que devem ser considerados nesta decisão. O critério da *validade* implica a possibilidade de inferência a partir de certa medida. Isso quer dizer que as informações provenientes de medidas devem levar, de forma o mais segura possível, a concluir por confirmações ou infirmações a respeito de um fato ou situação hipoteticamente previsto. Para isso, há cuidados técnicos imprescindíveis na formatação de instrumentos avaliativos, tais como o criterioso planejamento amostral, a definição de procedimentos adequados, o apuro técnico no tratamento de dados, entre outras questões técnicas necessárias que fazem de uma medida uma informação potencialmente segura a deduções tomadas a partir destas.

O outro critério está relacionado ao ato de medir um fenômeno. Ficam invalidadas todas as precauções tomadas em função da melhor relação entre medida e inferência se esses dados estiverem sujeitos a erros ou diferenças de medição. É preciso que as informações sejam credíveis. Referem-se a este aspecto as distorções advindas da indução ou leituras e interpretações equivocadas de respostas pelo coletor, sejam quais forem as formas de registro. É comum entrevistadores, até pela entonação de voz, dar importância diferenciada ao conjunto de opções disponibilizadas ao respondente levando-os a fazer escolhas influenciadas. No caso de testes padronizados ou outros momentos avaliativos, também não é raro acontecer professores “facilitarem” respostas aos seus alunos, usando associações que induzem certas conclusões, de forma a produzir um dado desejado, porém sem *credibilidade*, como é denominado este critério pelas autoras.

Essa é uma questão de suma importância dado que parte das críticas atribuídas erroneamente a técnicas e procedimentos quantitativos para análise de políticas educacionais, na verdade, deveria ser atribuída à recolha insuficiente e ineficiente de dados¹⁶. A melhor modelagem técnica é ineficaz para dados corrompidos. Dito de outra forma, a modelagem técnica é tão boa quanto os dados que tenta modelar. Goldstein & Woodhouse (2000) preocupam-se com advertências

¹⁶ E, ainda e em particular, ao uso que se faz desses dados. Todavia, neste momento quer-se destacar o problema da corruptibilidade dos dados e não o seu uso, tema este que já foi observado anteriormente.

deslocadas de procedimentos quantitativos, especialmente aquelas mais extremadas que a definem como “positivistas” dizendo

Uma causa da preocupação em particular é o fracasso de alguns críticos “qualitativos” de entender, de maneira apropriada, a natureza das técnicas quantitativas. Isso é muito sério, já que esses críticos têm pontos válidos cuja força é, freqüentemente, perdida pela falta de compreensão adequada da natureza e da substância dos modelos quantitativos (GOLDSTEIN & WOODHOUSE, p.421, 2000).

Assim, a escolha de bons indicadores deriva da vinculação obrigatória destes com certa política educacional a ser controlada ou monitorada e deve ser composto por instrumentos avaliativos balizados pelos critérios de validade e credibilidade. Por isso, processos avaliativos não têm um fim si mesmo, mas instrumentalizam sistemas de controle e educativos em geral.

Ainda como parte do conjunto de reflexões acerca da avaliação, interessa discutir a quem cabe a responsabilidade na concepção e arquitetura de sistemas de controle de políticas educacionais e para que e a quem se destinam.

Admitindo que sistemas de controle eficientes instituem progressivos graus de responsabilização na oportunização do direito à educação, então são os indivíduos envolvidos em todas as esferas, professores, escolas, secretarias de educação, sistemas educacionais, que devem democraticamente definir e conformar sistemas de controle de políticas educacionais. A ampliação da responsabilização pela distribuição do direito à educação está diretamente vinculada à ampliação na participação efetiva tanto na formulação das ações necessárias como nas formas de controle para sua materialização, pois em qualquer contexto só é possível responsabilizar autores. Decorre daí a prática responsável e a responsabilidade pelo feito em todas as instâncias. Nessa perspectiva, um sistema de controle pode ser entendido como *engrenagem de permanente reflexão, avaliação e mudança* (DARLING-HAMMOND & ASCHER 2006).

Por isso, a avaliação como instrumento de controle de políticas educacionais só tem sentido se contribuir no aperfeiçoamento da justa distribuição do direito à educação, diagnosticando possíveis imperfeições e desvios no percurso deste objetivo. Avaliações com fins apenas classificatórios, especialmente aquelas que condicionam compensações a bons resultados, não podem ser usadas como parte do sistema de controle de políticas educacionais. O aspecto meritocrático de tais avaliações não se presta à distribuição justa do benefício do ensino, como acesso

ao direito à educação, senão ao contrário, aprofunda ainda mais as desigualdades e mazelas sociais, pois ao compensar ou premiar os melhores resultados não reconhece condições desiguais na trajetória da aquisição escolar dos indivíduos. Os indivíduos não estão em condições equitativas de alcançar bons resultados, e dessa maneira premiar os privilegiados é uma forma de exclusão social.

Também o controle ou monitoramento não pode estar restrito aos responsáveis pela execução da política educacional, mas, sobretudo, por aqueles que são beneficiados por ela, ou seja, as famílias, os alunos, a sociedade. Avaliações devem servir tanto aos responsáveis pela proposição e execução como aos destinatários da política educacional. Para tanto, a responsabilização advinda de bons sistemas de controle deve incluir em sua pauta também o aperfeiçoamento da acessibilidade às informações para diferentes segmentos sociais, pois não há democracia sem acesso às informações (BOBBIO, 2000).

O critério da validade de instrumentos avaliativos também está atrelado à amplitude do alcance das informações obtidas ou, na acepção de Vianna (2003), à *validade conseqüencial*.

O autor, ao tratar de avaliações em larga escala, considera a *validade conseqüencial* como aquela

Que se refere ao impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações. A validade conseqüencial reflete em que medida a avaliação faz realmente alguma diferença para a comunidade (VIANNA, 2003, p.35).

Pensar em avaliações educacionais, especialmente as que dizem respeito a avaliações de sistemas, requer considerar o objetivo que impulsiona a sua realização, a operacionalização competente de instrumentos e informações e a eficiente acessibilidade aos resultados de forma a instrumentalizar o efetivo controle social necessário na distribuição justa do direito à educação.

2.2 Avaliações nacionais

O Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países nas últimas décadas, vem investindo de forma cada vez mais intensa em processos avaliativos que produzam informações que fundamentem tomadas de decisões mais qualificadas em todas as instâncias da educação brasileira. Apesar do esforço despendido nesse

sentido, a produção dessas informações ainda é incipiente quando comparadas com o nível deste trabalho desenvolvido internacionalmente. Contudo,

ainda que a utilização dos dados disponibilizados no Brasil a partir das experiências de sistemas de avaliação da educação esteja aquém do desejável, já começa a se constituir um núcleo de publicações baseadas em dados brasileiros (ALVES & FRANCO, 2008, p.482).

Esses autores justificam a importância da disseminação de informações educacionais e responsabilizam o Estado nesta tarefa, quando afirmam,

Para se conhecer a realidade educacional de um país são necessários dados da oferta educacional, acesso aos sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar. No Brasil, esses dados têm sido coletados por diferentes órgãos oficiais, em consonância com a atual Constituição Federal e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), que estabelece como parte do dever do Estado, em relação à educação, o levantamento de informações estatísticas, cabendo a União a tarefa de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação (ALVES & FRANCO, 2008, p. 483).

A responsabilização do Estado com o monitoramento da oferta educacional é necessária tendo em vista que, ao localizar por meio da avaliação o que, como e onde devem incidir as ações governamentais, contribui para fazer chegar a todos um bem social, no caso o direito à educação. Dessa forma, quando direitos são concebidos para todos, como já dito anteriormente, só podem ser garantidos pelo Estado.

As informações que compõem o sistema de monitoramento no Brasil procedem basicamente de duas fontes de dados, que são o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O IBGE, por meio de censos demográficos e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coleta e fornece dados importantes para a construção de indicadores educacionais úteis na caracterização da oferta educacional nacional e, mais especialmente, da demanda por educação. Já o INEP/MEC, além de dados sobre a oferta educacional, coleta e fornece dados relativos à qualidade da educação, disponibilizando uma base de dados focada no ensino e aquisição escolar dos estudantes. Dentre estes bancos estão o SAEB, PROVA BRASIL, IDEB, ENEM e o SINAES. Além desses, têm surgido com frequência, por iniciativas de prefeituras e estados, processos de avaliação educacional localizados. A obtenção destes dados provém de avaliações

sistemáticas ou institucionais baseadas, entre outras medidas, em testes padronizados de larga escala, que se propõem a medir a aquisição de estudantes quando submetidos ao processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Embora essa forma de avaliação mereça ressalvas, especialmente pelo caráter restritivo na apreensão dos aspectos que compõem processos de ensino-aprendizagem, a abrangência é um atributo que a torna instrumento indispensável em avaliações nesta dimensão. Por isso é importante ressaltar mais uma vez como, para que e em que medida são utilizados os resultados provenientes de instrumentos desta natureza. Freitas (2007), ao relacionar indicadores como o Ideb e o Prova Brasil com possíveis efeitos nas escolas, assevera:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores "neutros" como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (FREITAS, 2007, p. 971).

Para esse autor, a validade ou não destes indicadores está articulada à sua proposição, que vê na orientação unilateral (do governo) a restrição para uma avaliação com vistas à melhoria da qualidade de ensino. Como alternativa, propõe a *qualidade negociada*, fruto de planejamento *bilateral* (escolas e governo), articulada em três níveis segundo áreas de abrangência (sistema, escola e professores).

De fato, a crítica procede. Contudo, a bilateralidade também é restritiva se for levado em conta que o direito à educação é de responsabilidade de toda a sociedade e desta maneira a sua responsabilização não está circunscrita à escola e ao Estado. Antes, a proposição, a operacionalização, a execução e o controle da qualidade do ensino perpassam as múltiplas instâncias político-sociais.

Todavia, certificar a qualidade do ensino, entendida como a articulação ao pleno direito à educação, requer que se conheça o produto da escola, ou seja, o *aluno educado* para qualquer instância avaliativa (aprendizagem, institucional e sistêmica) porque a medida da qualidade na educação é a aquisição escolar qualificada do aluno (CAMARGO, OLIVEIRA, CRUZ, GOUVEIA, 2006).

É nessa perspectiva que não se pode rejeitar ou desacreditar resultados de proficiência obtidos a partir de testes padronizados de larga escala, pois em última instância esta é a medida do produto da ação educativa. Não se pode, contudo negligenciar o alcance limitado de tais aferições. Medidas de larga escala inferem

tendências da ação governamental, mas não medem de forma completa nem escolas nem professores, que exigem instrumentos de outra natureza. Quando usados inadequadamente perdem a capacidade de informar e então enfraquecem sistemas de controle social subsidiados por instrumentos avaliativos. Levar escolas, professores e alunos a práticas competitivas em função de resultados escolares, por exemplo, configura o uso meritocrático da avaliação, que é ineficiente para monitorar qualidade de ensino com vistas ao pleno acesso do direito à educação.

Munida dessa percepção realista e justa ponderação, esta investigação examina o efeito de testes padronizados de larga escala e sua relação com as políticas educacionais. Em particular, interessam a este estudo os processos avaliativos referentes ao Ensino Fundamental. Destes, o Saeb foi a primeira iniciativa do governo federal na tentativa de obter informações sobre a educação básica em escala nacional propondo-se a fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do país.

O Saeb foi criado em 1988, pela necessidade de medir a qualidade dos resultados educacionais na perspectiva de relacioná-los com as ações governamentais propostas para a educação nacional. Até então apenas suspeitava-se da possibilidade de que os resultados educacionais poderiam não ser os desejados, ou seja, não se sabia se ações propostas tinham ou não relação com a melhoria do sistema educacional. Urgia a necessidade de instituir-se uma forma de monitoramento dos resultados das ações governamentais. Esta foi, segundo Pestana (1998), a razão que impulsionou a criação do Saeb que, ao propor um conjunto organizado de instrumentos de medidas educacionais, firma-se como o primeiro sistema de avaliação da educação básica nacional.

O Saeb não ignora que resultados estudantis resultam de múltiplos fatores e, por isso, além dos exames de desempenho dos alunos também são consideradas, *mais três dimensões, quais sejam: a determinação de contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem; a identificação de processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o dimensionamento dos insumos utilizados.* As informações relativas às dimensões de contexto são obtidas a partir questionários (para professores, alunos, diretores e sobre condições da escola). Os dados sobre rendimento educacional provêm do levantamento do censo escolar e as informações sobre o produto escolar advêm de exames aplicados aos alunos (PESTANA, 1998).

Desde sua criação o Saeb passou por significativas mudanças, mas não perdeu a objetividade inicial, produzir informações sobre o sistema de educação nacional. Na verdade, as mudanças foram mais no sentido de aprimorar a metodologia usada na obtenção dessas informações. Assim, em 1995, o Saeb passa a utilizar a Teoria da Resposta ao Item (TRI) como alternativa metodológica mais eficiente para medir a aquisição escolar cuja mensuração até então era feita por testes que mostravam limitada capacidade na abrangência dos conteúdos a serem avaliados (provas clássicas de conteúdo), resultando em informações equivocadas.

Também as séries examinadas nas provas sofreram modificações ao longo das sucessivas edições da avaliação do Saeb. Até 1995, o sistema avaliava alunos da 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental, o que também revelou imprecisões nos resultados, pois a organização da aquisição escolar nem sempre correspondia à série avaliada em todas as escolas, fazendo com que muitos alunos fossem avaliados sem terem sido apresentados ao conteúdo cobrado. O problema foi amenizado com a adoção da avaliação por *ciclos* de estudos com testes aplicados ao final de cada ciclo – *ciclo avaliativo*. Considerou-se, para tanto, o *ciclo avaliativo* das séries iniciais do ensino fundamental com a realização da prova na quarta série. O *ciclo avaliativo* das séries finais do ensino fundamental com testagem para os alunos da oitava série e o *ciclo avaliativo* do ensino médio onde são submetidos ao exame os alunos do terceiro ano. Com a extensão do período a ser avaliado as chances de os alunos serem submetidos *aos conteúdos avaliados são também alargadas e os riscos de falsas interpretações são menores* (PESTANA, 1998).

Os estudantes são submetidos a exames de proficiência, que são elaborados a partir de matrizes de referência as quais, de acordo com INEP, *traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento* (www.inep.gov.br, acessado em 08/01/09), tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os exames são padronizados em larga escala e avaliam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, mas outras áreas do conhecimento escolar, como história, geografia e ciências, são indiretamente avaliados. Aqui, pode-se questionar a opção por determinados conteúdos ou áreas de conhecimentos a serem avaliados em detrimento de outros. Mesmo admitindo-se que de fato o domínio da língua

portuguesa é elemento imprescindível na mensuração da aquisição escolar, pode-se questionar as razões da área de matemática ser priorizada quando história, geografia e ciências são avaliadas indiretamente e outras como artes, educação física são desconsideradas nos processos avaliativos, especialmente se a avaliação for referenciada pela educação emancipatória. A aquisição emancipatória apreendida no contexto escolar extrapola boas aquisições de língua portuguesa e matemática. A emancipação humana exige compreensões políticas, sociais, estéticas, culturais, difíceis de serem medidas é claro, mas que não podem ser desconsideradas.

Em 1997 foi criada pelo Saeb uma escala de proficiência com o objetivo de interpretar e sintetizar o desempenho dos alunos. Esta escala utiliza a mesma métrica para os alunos submetidos aos exames nos três diferentes ciclos avaliativos em uma mesma disciplina. Isso é interessante porque possibilita comparações entre alunos de ciclos diferentes. A utilização da escala do Saeb permite comparar, por exemplo, se o que um aluno da 8ª série demonstra saber em uma disciplina é o esperado para a série em curso ou estaria mais próximo ou mais distante dos outros ciclos avaliados.

Desde 2005, o Saeb passou a ser organizado por dois processos de avaliação que, na verdade, são complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;

A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (INEP, 2008).

Ainda para o ensino fundamental, desde o primeiro semestre de 2008, passou a ser realizada a Provinha Brasil, com o intuito de obter informações educacionais sobre estudantes entre 6 e 8 anos de idade, em processo de alfabetização.

Esses testes são concebidos a partir das matrizes de referência elaboradas pelo INEP, apoiado tecnicamente por especialistas, com a pretensão de estabelecer um padrão de qualidade do ensino para todo o território nacional. Embora a formatação desses instrumentos apresente certas características unidirecionais, que se contrapõem ao princípio democrático necessário a todas as esferas de

responsabilização pela justa distribuição do direito à educação, também é legítimo que ao avaliador caiba a constituição dos instrumentos e das medidas que considera apropriados, pois neste caso trata-se do Estado avaliador.

No entanto, importa ressaltar que, embora esse sistema de avaliação ainda apresente pontos que podem ser problematizados, é perceptível a busca sistemática de um refinamento metodológico que produza informações cada vez mais precisas sobre a educação básica nacional, ou seja, há uma preocupação com a validade e a credibilidade dos instrumentos avaliativos.

2.3 Ideb

O Ideb¹⁷, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi definido e construído pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o propósito de sintetizar informações advindas de dois diferentes sistemas de avaliação educacional: o desempenho escolar obtido em exames padronizados e informações sobre o fluxo escolar, objetivando estabelecer um critério de padrão de qualidade a ser utilizado na avaliação educacional nacional. As informações sobre desempenho escolar são provenientes dos resultados da Prova Brasil e Saeb, aplicada aos alunos do ensino fundamental e médio, enquanto os dados referentes ao fluxo escolar resultam da taxa de aprovação das séries correspondentes à etapa ou parte da etapa em análise em determinada unidade escolar, coletados a partir do Censo Escolar.

Importa ressaltar aqui que o Ideb é o primeiro indicador a levar em consideração os dois sistemas avaliativos concomitantemente, o que de fato amplia o seu potencial avaliativo.

As crianças e os adolescentes que são submetidos aos exames padronizados, são aqueles que não se evadiram da escola e foram submetidos a um processo de ensino e aprendizagem num dado tempo. Esta condição gera as duas variáveis utilizadas no cômputo do Ideb: conhecimento apreendido (proficiência) e tempo necessário à aprendizagem (taxas de reprovação e aprovação). Assim, não basta ter bons resultados nos exames padronizados, mas é desejável também que a escola assegure que todos permaneçam e que aprendam. A fórmula do cálculo do Ideb é o pano de fundo para a *taxa de troca* que as escolas ou os sistemas

¹⁷ Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar Texto para Discussão nº 26 da Série Documental, disponível em: www.inep.gov.br.

educacionais estão dispostos a assumir em relação aos resultados do indicador: melhorar a média nos exames à custa de altas taxas de reprovação ou aumentar as taxas de aprovação à custa de escores relativamente mais baixos (INEP, 2008).

Isso é percebido na relação entre as variáveis que formatam os cálculos deste indicador. O Ideb é calculado para os concluintes de cada parte do ensino fundamental, AI e AF e ao final do ensino médio.

Para as duas partes do ensino fundamental, os dados de proficiência provêm do exame da Prova Brasil realizado ao final da 4ª e 8ª séries. Já para o ensino médio esses dados decorrem do exame do Saeb referentes ao final do 3º ano, pois nesta etapa da educação básica não há aplicação obrigatória da Prova Brasil, como no ensino fundamental. Assim, como os dados do Saeb são amostrais, os resultados do Ideb para o ensino médio são agregados por estados, enquanto para o ensino fundamental o Ideb é calculado por estado, município e escola, uma vez que os dados provêm da Prova Brasil, que é censitária. As proficiências utilizadas no cálculo do indicador referem-se às médias dos escores obtidos em Língua Portuguesa e Matemática em escala definida pelo Saeb, as quais são padronizadas¹⁸ para um intervalo de 0 a 10.

Os dados referentes ao rendimento escolar são obtidos diretamente do Censo Escolar. O indicador de rendimento utilizado no cálculo é a taxa média de aprovação¹⁹ na etapa ou parte da educação básica que está sendo avaliada. Para os AI, são consideradas as taxas de aprovação de cada série que compõe esta parte do ensino fundamental, ou seja, a média das taxas das quatro ou cinco séries iniciais. Da mesma forma para os AF e ensino médio são consideradas as taxas correspondentes às respectivas séries que os compõem. Como as taxas de aprovação são expressas em percentuais, o indicador de rendimento utilizado no cálculo é o resultado da operação representada pela proporção indicada na relação percentual. Isto quer dizer que o valor máximo para o indicador de rendimento é igual a 1, quando se pode dizer que de cada 100 estudantes 100 são aprovados ou todos são aprovados ($100/100 = 1$).

Portanto, proficiência e indicador de rendimento agem em sentidos opostos na determinação do Ideb. Enquanto a proficiência impele o valor para cima, o

¹⁸ O cálculo detalhado está disponível na “Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (www.inep.gov).

¹⁹ Idem a nota anterior.

indicador de rendimentos puxa os valores para baixo. Na prática isso quer dizer que se a escola ensina bem (bons resultados), mas gasta mais tempo (altas taxas de reprovação) do que o previsto, de certa forma reduz as oportunidades das aquisições subseqüentes, na medida em que o aluno é obrigado a permanecer mais tempo em uma etapa do ensino. Ao passo que, se a escola não usa mais do que o tempo previsto (altas taxas de aprovação), mas também não proporciona a aprendizagem esperada para o período está, de alguma maneira, desperdiçando o tempo atual do estudante. Assim, a escola de boa qualidade seria aquela que ensina o necessário de forma adequada e no tempo estipulado para isso.

Essas questões são ponderadas no cálculo do Ideb, dado pela fórmula $IDEB_{ji} = N_{ji}P_{ji}$, onde:

i = ano do exame (Prova Brasil e Saeb) e Censo Escolar;

j = alunos da unidade j (estados, municípios, escolas)

N_{ji} = média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada por um indicador entre 0 e 10, para os alunos da unidade j em determinado ano i .

P_{ji} = indicador de rendimento da parte ou etapa de ensino da unidade j .

A seguir, a título de ilustração, observe-se a simulação do cálculo do Ideb de uma escola qualquer X . Admita-se que os alunos da 4ª série do ensino fundamental dessa escola obtiveram na Prova Brasil de 2005 a pontuação média em Matemática igual a 200 e 190 em Língua Portuguesa, cuja padronização resultou em indicadores de proficiência 5,34 e 5,13 respectivamente para Matemática e Língua Portuguesa. Aceite-se, ainda, que as taxas de aprovação das quatro séries que compõem esta parte do ensino fundamental são 70%, 80%, 80% e 90% respectivamente para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, de acordo com os dados do censo escolar desse mesmo ano, que resulta em uma taxa média de aprovação igual a 80%. Como a taxa de aprovação é expressa em percentual, o indicador de rendimento é obtido do resultado da operação desta proporção (80 em 100, ou 80/100). Assim, para esta escola o indicador de rendimento é 0,80.

Dessa forma, o Ideb dessa escola seria dado pela expressão:

$$Ideb_{2005} = N_{2005} \times P_{2005}$$

onde,

$$N_{2005} = (5,34 + 5,13)/2 = 5,235$$

$$P_{2005} = 0,80$$

$$Ideb_{2005} = 5,235 \times 0,80 = 4,2.$$

Portanto, o $Ideb_{2005}$ para essa escola é aproximadamente 4,2.

Agora, compare-se a simulação feita para duas escolas com situações distintas.

TABELA 3 – SIMULAÇÃO DO CÁLCULO DO IDEB PARA DUAS ESCOLAS

Escola	Proficiência Média		Proficiência Média Padronizada		Proficiência Média Padronizada (LP + MAT)	Taxas de Aprovação em cada série (%)				Taxa Média de Aprovação	Indicador de Rendimento IDEB	
	LP	MAT	LP	MAT		1ª	2ª	3ª	4ª			
	X	190	200	5,13	5,34	5,235	70	80	80	90	80	0,80
Y	180	190	4,96	4,76	4,860	95	90	100	90	94	0,94	4,7

LEGENDA: LP = Língua Portuguesa, MAT = Matemática

No exemplo hipotético da tabela anterior, a escola X obteve melhor pontuação nos exames da Prova Brasil nas duas áreas de conhecimento avaliadas, mas o $Ideb$ é menor, quando comparado com a escola Y, que obteve escores mais baixos nos exames. Isso ocorre porque o cálculo desse indicador, como já dito, leva em consideração a taxa de aprovação, e no exemplo a escola Y apresenta taxas menores em relação à escola X, resultando em $Ideb$ mais elevado.

Dessa forma, escolas que apresentem bons escores de proficiência, podem apresentar $Ideb$ menor, caso também tenham altas taxas de reprovação e evasão. O contrário também é verdadeiro, ou seja, se uma escola não apresenta escores de proficiência muito altos, mas apresenta baixas taxas de reprovação e evasão, tenderá a um $Ideb$ maior.

Nessa perspectiva,

um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem (FERNANDES, 2007, p. 7).

Essa face do $Ideb$ parece ser interessante, na medida em que amplia o conceito de qualidade, dado que uma escola pode ser considerada de qualidade não porque alguns seus alunos se saem bem nos exames, mas porque consegue fazer com que a maioria fique na escola e aprenda. Esta idéia está imbricada com a disponibilização do direito ao ensino fundamental, pois, como direito público e

subjetivo, terá que atingir a todos não apenas no acesso, mas também na qualidade especialmente.

Os resultados do Ideb variam numa escala de 0 a 10, como instrumento de aferição. No entanto, o escore 6 é considerado como o desejável para uma escola com padrões mínimos de qualidade, de acordo com declarações do Ministério da Educação (MEC), estabelecendo este escore como meta a ser atingida em 15 anos. A primeira edição do Ideb teve por base de cálculo os dados referentes ao ano de 2005 e a segunda, os dados de 2007.

Embora o Ideb possa ser qualificado como um bom indicador, as evidências empíricas que dele resultam precisam ser acumuladas historicamente e produzir uma regularidade que ainda não pode ser atribuída a apenas duas edições.

CAPÍTULO III

POLÍTICA: A EQUALIZAÇÃO DO DIREITO

A investigação em curso reclama uma discussão mais aprofundada sobre o papel da política na distribuição do direito à educação. Nesse sentido, este capítulo coloca em debate aspectos a respeito de como a política pode ou não ser responsabilizada ou solicitada para garantir este direito a todos os cidadãos.

3.1 A política como equalizadora de trajetórias educacionais

O acesso ou não ao direito à educação está relacionado com o sentido dado à trajetória das aquisições escolares, as quais quanto mais ligadas a fins emancipatórios, mais próximas estarão da conquista do direito à educação.

A trajetória que possibilita o acesso à educação com fins emancipatórios não está disponível nas mesmas condições para todos os sujeitos. O problema do acesso à educação reside então na promoção de condições de percursos para todos, pois o aluno que reside no bairro do Tatuquara ou aquele que mora no bairro do Portão, em Curitiba, o filho do médico ou do desempregado, o negro ou o branco, o rico ou o pobre, devem ter percursos escolares que igualmente os conduza à emancipação.

Recorrendo novamente ao direito à saúde para fins de comparação. Mesmo sabendo que condições sócio econômicas, ambientais, geográficas ou culturais influenciam fortemente a qualidade da saúde de um indivíduo, razão porque a saúde ainda não é um bem social acessível a todos, pode-se admitir, contudo, que em condições propícias, os indivíduos podem nascer saudáveis. Nessa perspectiva, a saúde é um bem que se pode ter *a priori*, desde que satisfeitas as condições para tanto. Assim, o direito a este bem, em uma situação ideal, estaria mais ligado a sua conservação ou prevenção. Não acontece da mesma forma com a educação, pois não há a possibilidade de se nascer educado, por mais que todas as condições de contexto sejam satisfeitas para isso. O indivíduo precisa cumprir um percurso, uma trajetória, para acessar este bem, ou seja, adquirir a educação ou educar-se. Dessa forma, é preciso discutir as trajetórias educacionais dos indivíduos, já que estas decorrem das condições e dos sentidos que lhe são dados.

A diferença da aquisição escolar entre estudantes reside em boa parte nas diferenças dessas suas trajetórias acadêmicas, ainda que se admita que em condições similares indivíduos possam demonstrar aquisições distintas. Isto é,

condições equivalentes por si só não garantem aquisições de mesma medida, mas condições de percurso desiguais tendem a resultados desiguais. Sucede que, para estudantes em contexto sociais desiguais, as condições e os sentidos dos percursos escolares também são desiguais e, conseqüentemente, também será desigual o acesso à educação.

Considerando direito à educação, como direito à aquisição que possa propiciar a emancipação, então este se constitui no sentido da trajetória a qual deve ser provida para este fim e, sendo direito, para todos. Isto é, o sentido da trajetória educacional deve apontar para a emancipação social de todos os indivíduos, condição não satisfeita *a priori*, dado ser esta uma sociedade desigual. Daí a preocupação com a possível precariedade e até inexistência dessas condições, em boa parte fruto das diferenças nos contextos sociais e que, por isso, não permitem a superação no âmbito individual. Dessa forma, são as políticas educacionais que podem acertar as trajetórias de maneira a disponibilizar este direito a todos os indivíduos.

Pense-se, nesta trajetória, como um percurso qualquer que tem por objetivo mover indivíduos para certo lugar, considerado como o lugar ideal para todos. Mas, os indivíduos estão localizados em locais diferentes, alguns mais próximos, outros mais distantes daquele lugar. Alguns conhecem o lugar, outros sabem da existência, mas pensam não ter direito ou não estar em condições de chegar lá. Outros sequer têm noção da existência do local. Se o objetivo é que todos se movam para o lugar ideal e nem todos têm condições de fazê-lo por conta própria, então é preciso providenciar transporte e neste caso deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um. Assim, alguns talvez nem precisem de condução, ou porque estejam próximos do local ou até porque possuam os próprios meios de transportes ao passo que outros além da localização distante também não possuem meios de chegar ao local, e vão precisar de condução, cuja sofisticação estará relacionada ao distanciamento, às condições dos caminhos e às características dos passageiros. Para aqueles que por desconhecimento do lugar ou do direito de lá estar, além do transporte, devem ser informados do destino da viagem. Mas as conduções, os meios de transportes, devem ser adequadas a todos, porque existem as peculiaridades de cada grupo a ser conduzido. Assim, dado que os indivíduos não partem do mesmo ponto, em alguns casos talvez baste o meio de transporte, em outros além do veículo é preciso também consertar as estradas e em muitos

talvez seja necessário inclusive construir estradas que possibilitem o transporte. Mas, como os indivíduos são de tamanhos, idades, condições econômicas e sociais diferentes, os veículos devem ser adaptados às necessidades de cada um. Contudo, talvez o mais importante seja que os condutores não só conheçam o caminho como saibam o destino de chegada. Dessa forma, a trajetória adequada para que cada sujeito chegue ao local ideal requer condições de percurso e condução condizente com a sua demanda.

No caso do direito à educação, as políticas educacionais são responsáveis em acertar a trajetória de todos com vistas à emancipação social. Este é, pois, o papel da política, o de equalizar os percursos acadêmicos para todos os cidadãos, e esta não é uma tarefa simples, porque a desigualdade social coloca-os em situações (distâncias) de acesso e qualidade diferentes, ou seja, ignora os direitos para todos.

Assim, não podem passar despercebidos os tantos que sequer conseguiram lugar na condução, ou seja, não tiveram direito à matrícula em uma escola. Ou os muitos que foram obrigados a desembarcar antes do término da viagem, se evadiram. Ou os inúmeros que em conduções precárias não puderam chegar ao destino, porque a estes foram destinadas escolas em condições de funcionamento ineficientes. E ainda, a imensa legião dos que nas mãos de condutores pouco habilitados que desviaram a rota e se perderam no caminho: os sistemas de ensino, gestores escolares e professores pouco habilitados ou com objetivos não condizentes com aquisição emancipatória.

Equalizar trajetórias significa incluir todos no percurso e disponibilizar condições equânimes de movimentação. Mas, não é qualquer movimentação que interessa ao direito à educação, mas aquela cujo sentido ou direção é a emancipação humana.

As políticas educacionais não raro revelam, porém, a precariedade, a inadequação ou insuficiência nas estratégias com vistas à aquisição emancipatória, ou seja, para muitos a aquisição escolar ainda é insuficiente, ou melhor, os percursos acadêmicos ainda se revelam muito desiguais. Algumas vezes parece haver uma desconexão entre as estratégias e os fins das políticas educacionais.

Como já discutido neste trabalho, a política é a direção de ações dada por determinado agrupamento, num dado contexto, as quais foram disputadas no campo político. Em vista disto, é muito provável que o sentido de equalizar trajetórias pode assumir matizes diferentes e se alterar na medida em que mudem os agrupamentos

dominantes, seja possível desviar os percursos para emancipação social. Isso quer dizer que direito à educação deve ser viabilizado não somente por políticas de governo, mas, sobretudo, por políticas de Estado.

As razões dessa desconexão podem estar no entendimento do conceito de emancipação, pois não são somente os fins da educação que são modelados na disputa, mas o próprio conceito é disputado entre agrupamentos políticos. Por isso, os fins da educação podem não ser a emancipação, assim como a emancipação pode assumir conotações diversas no campo da disputa política e, por conseguinte, corresponder ou não à disponibilização do direito à educação.

Mas, mesmo na hipótese de uma concordância generalizada acerca do entendimento do que seja emancipação social, ainda pode haver discordância nas formas de alcançar este estado. Daí que estratégias e ações políticas, ou “caminhos” e “conduções” escolhidos para este fim, não alcancem o objetivo desejado, ou se dirijam para “lugares diferentes”, dependendo do agrupamento político dominante em um dado contexto.

Também com dito anteriormente, o sentido dado às estratégias para políticas educacionais pode não estar relacionado com qualquer perspectiva de emancipação social. Os objetivos educacionais podem ser outros, porque nem sempre as ações dos que operam no campo político são movidas com vistas a este fim, como já discutido no capítulo I. Neste caso, as estratégias e as ações políticas escolhidas para o objetivo declarado, ou o “caminho” e a “condução” optados, passem na “viagem” pelo lugar “ideal”, a emancipação, mesmo não sendo este o local do destino.

Em suma, políticas educacionais estrategizadas com vistas à aquisição emancipatória por vezes podem não produzir os efeitos desejados correspondentes. Já outras que não foram concebidas para este fim acabam movimentando percursos naquele sentido.

Note-se, por exemplo, uma ação governamental como a política de instalação de equipamentos de informática em escolas ou de incremento de bibliotecas, declaradamente concebida com vistas à ampliação ou qualificação da aquisição escolar, mas que nem sempre produz os efeitos desejados. Já programas propostos com outros objetivos, visivelmente com características assistencialistas ou muitas vezes apenas eleitoreiras, acabam dando acréscimos qualitativos ao ato educativo.

Isso acontece porque a representação, formulação e implementação de políticas educacionais são marcadas pela disputa no campo político. Apesar de este fato já ter sido discutido no capítulo I, Mainardes (2006) incrementa o debate quando aponta o *ciclo de políticas* formulado por Ball e Bowe como um referencial teórico útil na discussão de políticas educacionais.

O autor refere-se ao complexo andamento das políticas educacionais, ou seja, elas próprias cumprem uma trajetória que as modela. Nesta trajetória sofrem os efeitos de diferentes contextos, tal qual um ciclo contínuo em que podem ser identificados o *contexto de influências*, onde é produzido e legitimado o discurso político, o *contexto da produção do texto* político e o *contexto da prática*. Todos estes contextos são permeados pela disputa entre grupos com diferentes interesses (MAINARDES, 2006).

Pode-se dizer que no *contexto de influências* a disputa modela o objetivo da educação que pode ou não estar relacionado com a aquisição emancipatória. O outro contexto é onde são pleiteadas as representações da política, igualmente disputadas, que resulta na produção do *texto político*.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.4).

Contudo, são de particular interesse para esta investigação as considerações feitas por Mainardes (2006), acerca da ampliação dos conceitos deste referencial teórico, com o acréscimo de dois contextos no ciclo de políticas: o *contexto dos resultados (efeitos)* e o *contexto da estratégia política*.

O quarto contexto do ciclo de políticas - o contexto dos resultados (efeitos) - preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A idéia de que políticas têm efeitos, em vez de resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006, p.4).

Isso significa que uma política, sejam quais forem as referências do seu discurso ou de seu texto, deve ser analisada tendo em vista a probabilidade de quanto e como seus efeitos interferem na preservação, produção ou redução de desigualdades em relação a um direito social. No caso do direito à educação, na compreensão assumida aqui, isso significa que importa saber o quanto e como uma política educacional facilita ou dificulta as trajetórias emancipatórias ou quão justa é

a distribuição das condições de percurso dos indivíduos em relação a este direito. Nesta perspectiva de análise, uma política educacional será tanto mais efetiva quanto mais forte forem os efeitos na equalização das trajetórias de aquisições potencialmente emancipatórias, planejadas ou não por esta referência. Isso decorre do *contexto de estratégia política*, cuja disputa política pode gerar prescrições e ações equivocadas em relação ao acesso ao direito à educação. Notem-se, por exemplo, políticas apresentadas de forma recorrente com o intuito de aprofundar ou melhorar aquisições em determinadas áreas do conhecimento. Essas políticas, não raro, usam como estratégias propostas de incentivo como olimpíadas ou competições as mais variadas, que resultam em formas compensatórias para um número restrito de estudantes. Tais estratégias da política inicialmente podem incitar um movimento de ampliação da qualificação acadêmica, mas, aliadas ao fato da limitada compensação que acompanha esses processos, logo mostram efeitos muito mais de conservação e criação de desigualdades do que uma possível superação destas, já que as compensações não estão previstas para todos.

Pode-se dizer que o *contexto das estratégias* e o *contexto dos resultados* estão profundamente interligados e sua discussão ajuda a esclarecer em que medida as ações e prescrições governamentais podem equalizar trajetórias desiguais dos cidadãos para a aquisição educacional.

Ajuda a compreender por que muitas vezes o prenúncio da justa distribuição do direito contido no discurso político não está interado com as desigualdades existentes, pois as estratégias utilizadas para este fim não raro se mostram equivocadas ou insuficientes.

Se a potencialidade equalizadora da política é modelada na sua passagem pelos vários contextos do campo político, então a probabilidade de sua ocorrência, aperfeiçoamento ou degeneração é proporcional ao grau de explicitação (transparência) desta modelagem e da possibilidade de interferência. Melhor dizendo, uma política pode tornar-se potencialmente equalizadora quando a visibilidade da sua modelagem é ampliada e disponibilizada à sociedade em graus sucessivamente mais elevados o que possibilita acertar ou ajustar esta modelagem de acordo com objetivos. Mas visibilidade decorre de disponibilização de informações, e ajustes são possíveis pela capacidade de interferência dos sujeitos envolvidos no processo, especialmente os destinatários das políticas equalizadoras. Assim, a modelagem de políticas equalizadoras do direito à educação só pode

ocorrer em processos democráticos. Quanto maior a participação e percepção política, mais chances de dar o sentido necessário às políticas educacionais, qual seja, equalizar percursos para a aquisição emancipatória. É preciso aproximar os *destinatários* do direito ao *local da produção* política. É o *capital político* que precisa ser socializado (BOURDIEU, 2004).

Dessa forma, informar tanto resultados como estratégias de políticas educacionais é imprescindível na distribuição justa do direito à educação, porque possibilita controlar e ajustar a sua formatação e destino.

Aqui ainda uma questão importante precisa ser investigada. Pelo exposto até o momento, a justa distribuição do direito à educação é disponibilizada por políticas educacionais cuja concepção sofre perdas e ganhos em sua trajetória as quais definem as condições de efetividade possíveis na sua realização. Essas constatações suscitam necessárias interrogações sobre onde e como se definem as perdas ou os ganhos na implementação de uma política e sua influência na superação ou não das desigualdades sociais. Isso é de suma importância na avaliação de políticas educacionais já que a localização pode levar a intervenções pontuadas e possíveis mudanças de caminho em favor do pleno acesso ao direito à educação. Daí a necessidade de métodos de análise capazes de flagrar, na trajetória de uma política, os acréscimos e prejuízos que definem sua probabilidade de equalizar percursos educacionais. Perseguir essas trajetórias da política é objeto de investigação imprescindível no âmbito das políticas educacionais, no entanto, é estudo que vai além das possibilidades deste trabalho que se limita a admiti-lo como necessário.

De qualquer forma a análise possibilitada pelos conceitos utilizados até agora esclarecem questões importantes sobre políticas educacionais ainda que reclame posterior aprofundamento. Mesmo não tendo instrumentos suficientes que explicitem a fonte dos arranjos identificados em uma política educacional, é possível relacioná-la com os prováveis efeitos decorrentes de sua implementação.

Dessa forma, quando se pensa nas estratégias utilizadas pelas políticas para distribuição do direito ao ensino fundamental, mesmo desconhecendo como e onde ocorreram os arranjos que a demarcam, pode-se observar em que medida sua execução está relacionada com os resultados educacionais. Na hipótese, por exemplo, de políticas estrategizadas para qualificar a ação docente, pode-se cotejar as ações executadas para este fim (cursos de aperfeiçoamento, por exemplo) com

os possíveis resultados esperados (melhor desempenho dos alunos), mesmo não identificando como, onde, por quem e com que objetivos foram arranjadas essas ações. Nesta suposição, um curso programado para o aperfeiçoamento profissional, dada sua concepção e organização, pode gerar ou não a capacitação profissional necessária para melhoria do desempenho dos alunos, e isto pode ser identificado.

Assim, é possível relacionar as instâncias da estrategização e execução de políticas, mas não a identificação dos arranjos que a fizeram como tal, o que pode dificultar possíveis intervenções e cobranças no redirecionamento de ações governamentais.

No caso do ensino fundamental, a peculiaridade exigida para o atendimento, devido à organização estrutural distinta para os AI e AF, leva muitas vezes à composição de estratégias equivocadas na sua oferta e manutenção, especialmente quando redes de ensino são responsabilizadas por ambas as partes desta etapa da educação básica mas priorizam uma delas, como é o caso no município de Curitiba. Com frequência é utilizada a mesma “condução” ou o mesmo “transporte” para os percursos acadêmicos dos estudantes de uma e outra parte do ensino fundamental, prejudicando ou dificultando trajetórias educacionais das partes que não se acomodam ao “transporte” disponibilizado. A variabilidade dos resultados estudantis pode estar diretamente relacionada com a variabilidade nas trajetórias educacionais disponibilizadas aos estudantes. Já a proximidade entre resultados pode indicar que as trajetórias acadêmicas dos estudantes são relativamente equivalentes ou equalizadas pela ação da política educacional.

Isso é extremamente importante para a distribuição do ensino fundamental, como direito público subjetivo, porque esta não se resolve no foro privado dos cidadãos, mas sim no âmbito da política educacional conduzida pelo Estado.

Dessa forma, as chances de aproximar trajetórias ao objetivo da aquisição emancipatória são maiores na proporção que a participação e representação são ampliadas no campo político, cuja fonte está na ampliação da emancipação social. Quanto mais educado um sujeito, mais poder de interferência de inserção no campo político e vice-versa, ou seja, quanto mais atuante a representação no campo político, mais equalizadas as trajetórias educacionais dos indivíduos.

A progressiva ampliação da participação e representação no campo político está diretamente relacionada com a disponibilização de informações, tanto dos resultados como das estratégias utilizadas. Por isso, a equalização do direito à

educação exige um Estado democrático. Para intervir nas trajetórias educacionais é preciso, em princípio, conhecê-las.

Embora as informações dos resultados escolares tenham sido disponibilizadas com certa regularidade, os caminhos da política educacional que produzem tais resultados ainda continuam obscuros para a maioria dos sujeitos. É difícil saber onde a política perdeu ou ganhou, produzindo um determinado resultado educacional o qual, importa ressaltar, tem se mostrado muito aquém do desejável.

Importa saber, qual o caminho percorrido pela política educacional, que paradas obrigatórias se interpuseram e quais nós foram desatados no percurso da modelagem até o momento de sua execução ou efetivação, quando os destinatários, os cidadãos, serão investidos pela sua ação. É preciso garantir-lhes participação ativa no processo, ou seja, é fundamental a aproximação dos destinatários da política ao local da sua produção, pois só assim é possível aumentar a probabilidade da justa distribuição do direito à educação pela equalização de percursos para aquisição emancipatória fornecida pelas políticas educacionais.

CAPÍTULO IV

A MEDIDA DA POLÍTICA EM AÇÃO

Esta parte da investigação dedica-se a analisar os resultados estudantis e as ações governamentais com vistas à oferta e ao atendimento ao ensino fundamental no município de Curitiba. O capítulo inicia com a descrição metodológica utilizada no tratamento das fontes empíricas que fornecem as informações tanto dos resultados estudantis como das ações governamentais a eles relacionadas. Na seqüência, analisa os resultados do Ideb em Curitiba, assim como o discurso político contido em entrevistas e nas páginas eletrônicas das duas secretarias de Educação, estadual e municipal, do município. Ao final sintetiza e problematiza as informações levantadas no campo da empiria ancorada nos conceitos discutidos ao longo da investigação.

4.1. Metodologia

Para este estudo foram consideradas somente as escolas públicas do município de Curitiba que possuem o Ideb publicado²⁰. Desse modo, a análise incidiu sobre a população acessível, ou seja, 293 escolas em 2005 (142 escolas estaduais e 151 municipais) e 316 escolas em 2007 (156 escolas estaduais e 160 municipais), o que não corresponde ao total de escolas mencionado no início do texto.

Para as escolas em estudo, considerou-se como indicador de resultados educacionais a edição do Ideb nos anos de 2005 e 2007, de acordo com a parte do ensino fundamental avaliada, anos iniciais (AI) e anos finais (AF), resultando em quatro formas de registro: IDEB05AI (referente ao Ideb de 2005 dos anos iniciais), IDEB05AF (referente ao Ideb de 2005 dos anos finais), IDEB07AI (referente ao Ideb de 2007 dos anos iniciais) e IDEB07AF (referente ao Ideb de 2007 dos anos finais).

Para atender aos fins desta pesquisa, as escolas públicas do município de Curitiba foram agregadas, conforme os resultados do Ideb, em três grupos: escolas com bons resultados (EBR), escolas intermediárias (EI) e escolas com resultados preocupantes (ERP), os quais correspondem à divisão determinada por quartis, que

²⁰ A ausência do registro do indicador em algumas escolas pode ser explicada pelo fato da não oferta no momento da avaliação da série indicada para a aferição, 4ª ou 8ª série, ou não ter sido realizada a prova, ou ainda estar em processo para questionar o resultado obtido.

são qualquer um dos três valores que divide o conjunto ordenado de dados em quatro partes iguais, e assim cada parte representa 1/4 da população do conjunto de dados.

ERP = 1º quartil (25% dos resultados, situados no extremo inferior);

EI = 2º e 3º quartis (50% dos resultados centrais);

EBR = 4º quartil (25% dos resultados, situados no extremo superior).

O banco de dados organizado para esta pesquisa está ancorado na perspectiva de que as variáveis selecionadas são potencialmente as mais explicativas da variação do fenômeno do Ideb. Assim, admitiu-se que o Ideb é dependente de determinadas circunstâncias, as quais em grau variado podem compor a explicação de tal fenômeno.

Dessa forma, como a oferta do ensino fundamental é partilhada entre as redes estadual e municipal, tomou-se a *dependência administrativa* (DEPADM) como uma parte explicativa da variação do Ideb. Os dados desta variável foram obtidos diretamente do banco de dados do Inep e apresentam somente duas possibilidades: estadual ou municipal.

Pela possibilidade de contribuir na matriz explicativa do fenômeno, a variação de porte das unidades escolares distribuídas na oferta prioritária e não-prioritária das redes de ensino, foram obtidas por meio da informação do *número de matrículas* para os anos iniciais e finais das duas redes. Neste caso os dados se referem aos anos de 2005 e 2007. Aqui os registros dividem-se em quatro categorias: matrículas dos anos iniciais em 2005 (MAT AI05), matrículas dos anos finais em 2005 (MAT AF05), matrículas dos anos iniciais em 2007 (MAT AI07) e matrículas dos anos finais em 2007 (MAT AF07).

Os dados referentes às matrículas também foram organizados em intervalos, objetivando uma interpretação mais adequada. Os intervalos, variando a cada 100 matrículas, foram limitados pela amplitude total das observações individuais desta variável, de forma a garantir a cada uma delas a inclusão em um determinado intervalo. Os intervalos foram reagrupados em três conjuntos de tamanhos equivalentes e ordenados hierarquicamente, denominados *Pequeno Porte*, *Médio Porte* e *Grande Porte*. O procedimento foi realizado para cada aspecto do registro desta variável, dado que a amplitude dos registros de matrículas para os anos iniciais e para os anos finais difere significativamente, resultando em diferentes definições de limite para o porte de uma e outra parte do ensino fundamental.

Outro aspecto que mereceu ser registrado é a *localização geográfica*, uma vez que há diferenças regionais sociais, econômicas e culturais. Esta variação foi medida em dois aspectos: bairro e regional pertencente, denominadas, respectivamente, Localização e RG.

Ainda para este estudo foi imprescindível a relação entre o Ideb e o *rendimento salarial localizado*, tendo em vista que os registros destes dados apresentam uma variação significativa, o que pode indicar algum tipo de relação com resultados estudantis. Também esta variável foi medida em dois aspectos, nomeados como salário médio (SL MÉDIO) e salário mediano (SL MEDIANO).

Os dados referentes à matrícula e localização da rede estadual foram obtidos diretamente da página oficial da Secretaria Estadual da Educação – SEED (www.seed.pr.gov), enquanto os mesmos dados para a rede municipal foram recebidos digitalizados da Secretaria Municipal da Educação em resposta à solicitação prévia.

As informações sobre rendimento salarial utilizadas na pesquisa constam em publicação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC, sob o título “Curitiba em dados 2004”. Estes dados sobre rendimento são baseados no censo populacional de 2000.

Todas as observações destas variáveis, Ideb, matrículas, localização, RG, salário médio e salário mediano, compõem a matriz de trabalho desta pesquisa, que se encontra em anexo (ANEXO 1).

A variável dependente Ideb foi confrontada com as variáveis independentes utilizando-se para isso medidas oferecidas pela estatística descritiva elementar, as quais possibilitaram apontar a existência ou não, bem como a intensidade, de relações entre as variáveis.

Esses resultados foram considerados juntamente com a análise das prescrições e ações governamentais que incidem em cada rede de ensino no município de Curitiba, no intuito de que a identificação da direção destas ações explique, ainda que em parte, até que ponto elas podem estar relacionadas com a variação dos resultados escolares.

Para tanto, a análise empírica das possíveis ações e prescrições indicadas para efetivar as políticas educacionais para a cidade de Curitiba restringiu-se a duas fontes de dados: o exame das páginas eletrônicas das duas secretarias de

Educação (estadual e municipal) e as narrativas oriundas de entrevistas realizadas com informantes privilegiados nestas secretarias.

A opção pela análise das páginas eletrônicas como fonte de dados significativos reside no fato de que os governantes, como responsáveis pelas ações e prescrições, demonstram na priorização de visibilidade de determinadas ações o seu grau de importância. É uma forma de “oferta” dos “produtos” educacionais que estão legitimamente autorizados a produzir. A aceitação deles, “a compra” pela sociedade desses produtos, avalia os que operam na política a continuar produzindo tais produtos, o que equivale a continuar no poder. Assim como a não aceitação de tais “produtos” inviabiliza, constrange ou modifica sua produção e distribuição no “mercado social”. Por isso, a publicização de ações e intenções governamentais nos meios de comunicação e informação é fruto da disputa daqueles que operam no campo político (BOURDIEU, 2004; WEBER, 2004).

A outra fonte de dados provém da análise do argumento contido nos discursos que justificam ou não a opção por determinadas ações e prescrições na viabilização de políticas educacionais. Dessa forma, para esta pesquisa o informante privilegiado é aquele que detém informações relevantes sobre o funcionamento e a organização do ensino fundamental público do município de Curitiba. Respondeu pela ação do governo estadual, a Coordenadora das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação e pela ação do governo municipal, a Diretora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação.

As informações dos discursos foram obtidas pela entrevista realizada com as respondentes de cada esfera de governo, cujo roteiro (ANEXO 2) foi organizado a partir de dez questões abrangentes relacionadas ao direito à educação, organização e oferta do ensino, ações e prescrições governamentais, além de perguntas com a intenção de traçar o perfil profissional das responsáveis pela organização do ensino fundamental.

Algumas considerações são necessárias a propósito das fontes de dados utilizadas nesta pesquisa. A primeira refere-se à organização, composição e forma de atuação das redes públicas que ofertam o ensino fundamental nesta cidade. A atuação da rede estadual no município de Curitiba decorre de proposições que abrangem o estado do Paraná, ou seja, o município é uma parte de um conjunto maior, que é o estado. O contrário se verifica para as ações do governo municipal para este mesmo contexto, cuja atuação está circunscrita a este contexto, foco de

suas ações. Isso é perceptível na forma de organização das páginas das respectivas secretarias de Educação em que a abrangência e a importância a respeito do ensino fundamental para o município são distintas nas duas esferas governamentais. Semelhante consideração deve ser feita em relação às respondentes indicadas para as entrevistas nas duas secretarias de Educação no que se refere às relações com o ensino fundamental. Dada a dimensão da rede estadual, o cargo ocupado pela sua representante atinge todas as esferas da educação básica, ou seja, o ensino fundamental é uma parte de suas responsabilidades. Diferente é a situação da respondente das ações do município, cujo cargo a responsabiliza exclusivamente pelo ensino fundamental.

As informações produzidas pela análise das páginas eletrônicas de cada secretaria foram obtidas por procedimento metodológico que agregou o conteúdo divulgado ou disponibilizado de acordo com três categorias: o grau de permanência ou constância (programas e intenções de governo), a tendência à transitoriedade ou especificidade (projetos e ações pontuais) e informações cotidianas (notícias). Após o levantamento individual de cada sítio, procedeu-se ao cotejamento dos dados a partir de elementos de comparação considerados decisivos na perspectiva da distribuição do direito à educação. Procedimento análogo foi realizado em relação às informações obtidas nas entrevistas.

4.2. O Ideb em Curitiba

A análise está circunscrita aos resultados estudantis correspondentes ao ensino fundamental nas dependências administrativas públicas do município de Curitiba.

Ao comparar os resultados gerais do Ideb nas duas aferições, 2005 e 2007, para esta etapa da educação básica no município Curitiba com os resultados correspondentes para o Brasil e o Paraná, observa-se que tanto a rede estadual como a municipal obtiveram melhor desempenho em relação aos resultados nacionais, exceção feita ao escore estadual referente aos anos finais (AF) que em 2005 foi de 3,3 enquanto o escore nacional foi de 3,5 e o municipal, 4,2.

Em relação aos anos iniciais (AI), o município supera os resultados nacionais, em 2005 e 2007, mas é inferior aos resultados do estado mesmo tendo registrado um crescimento maior que este. No estado, o resultado passou de 5,0 para 5,2

(acréscimo de 0,2) enquanto no município passou de 4,7 para 5,1, acompanhando o movimento nacional que saiu de 3,8 para 4,2 (acréscimo de 0,4 nas duas medidas).

Já para os AF a situação é um pouco diferente, pois, mesmo mantendo os mesmos índices, Curitiba supera a média nacional e estadual nos duas aferições, ainda que tenha mantido o mesmo resultado. Contudo, os dados gerais do estado para esta parte do ensino fundamental passaram de 3,3 em 2005 para 4,0 em 2007 (acréscimo de 0,7), crescimento superior ao nacional. A TABELA 4 ilustra as observações descritas.

TABELA 4 - Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇ NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL PARA OS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	AI		AF	
	Ideb ₂₀₀₅	Ideb ₂₀₀₇	Ideb ₂₀₀₅	Ideb ₂₀₀₇
<i>Brasil</i>	3,8	4,2	3,5	3,8
<i>Paraná</i>	5,0	5,2	3,3	4,0
<i>Curitiba</i>	4,7	5,1	4,2	4,2

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: AI = Anos Iniciais; AF = Anos Finais

Esses resultados colocaram Curitiba em 1º lugar entre as capitais do país, embora ainda não tenha alcançado o score seis, considerado pelo Ministério da Educação (MEC) como o mínimo desejado para uma escola de qualidade.

No município de Curitiba, a configuração das redes educacionais é distinta, especialmente quanto ao tipo de oferta. A oferta dos AI está prioritariamente sob a manutenção da rede municipal, enquanto a oferta dos AF é, na sua maioria, responsabilidade da rede estadual, embora tanto uma como outra rede mantenham oferta dos anos não-prioritários. Dessa forma interessa ver como se apresentam os resultados do Ideb em relação a cada parte do ensino fundamental, nas duas redes de ensino.

Anos Iniciais

No caso dos AI, as duas redes apresentaram em 2007 indicadores médios mais elevados que os registrados em 2005, com uma ligeira vantagem para a rede municipal. As duas redes saíram do score 4,7 para 5,0 na rede estadual e 5,1 na rede municipal.

Quanto à variabilidade, a rede estadual apresentou um deslocamento ascendente do conjunto de dados, verificado pela elevação dos valores dos limites mínimo e máximo, porém a amplitude do intervalo permaneceu inalterada (3,6 nas

<i>Estadual</i>	57	61	4,7	5,0	0,77	0,73	2,6	3,0	6,2	6,6	4,9	5,1
<i>Municipal</i>	160	164	4,7	5,1	0,51	0,58	3,0	2,8	6,3	7,1	4,7	5,1
<i>Total</i>	217	225	4,7	5,1	0,59	0,62	2,8	2,8	6,3	7,1	4,7	5,1

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: AI = Anos Iniciais

A movimentação dos resultados observados pode estar relacionada a adequações de ações e prescrições governamentais com vistas à garantia progressiva do direito à educação, ou a pressões exercidas pela própria avaliação que podem provocar um grau maior de responsabilização de todas as esferas envolvidas no ato educativo, estado, sociedade e escolas (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006; BALL, 2004), o que pode gerar mudanças ou aperfeiçoamento de estratégias com vistas à obtenção de resultados melhores, mesmo que o foco de tais estratégias esteja mais relacionado aos resultados em si do que ao incremento de uma aprendizagem de maior qualidade.

Quanto à composição das redes no município de Curitiba, não houve um significativo incremento em relação à expansão, entre uma aferição e outra, nesta parte do ensino fundamental. O número de escolas AI aumentou pouco em relação a 2005: a rede estadual conta agora com 61 escolas e a rede municipal 164 escolas (incremento de quatro escolas em cada rede).

A partir das considerações, permitidas pela leitura dos dados, percebe-se que o grau de explicação permitido por uma medida de tendência central como a média é bastante limitado, pois tende a atenuar os efeitos causados pelos resultados mais extremos. Aliem-se a este fato as diferenças na composição das redes, tanto no total de escolas como no número de matrículas, decorrentes da priorização da oferta em uma ou outra parte do ensino fundamental.

Por isso ponderou-se a participação de cada rede nos resultados estudantis desta parte do ensino fundamental no município de Curitiba, localizando os resultados das escolas por meio de intervalos interquartílicos separadamente para cada edição do Ideb, os quais estão organizados na tabela 6 e na tabela 8.

Em relação aos resultados publicados em 2005, tem-se que do total de escolas que ofertavam os anos iniciais, o percentual de escolas estaduais era aproximadamente 26% enquanto o percentual das escolas municipais era 74%; porém, quando tomadas apenas as 59 melhores escolas (EBR), este percentual muda, pois 22 destas eram estaduais (37%) enquanto 37 eram municipais (63%).

Considerando ainda que entre as 57 escolas estaduais, 22 compunham o conjunto das 59 melhores, pode-se afirmar que a rede estadual contribuiu com 39% do total de suas escolas no grupo de escolas EBR, enquanto na rede municipal, 23% de suas escolas entraram nesta composição. Assim, proporcionalmente a contribuição das escolas estaduais foi mais significativa.

Observando os dados referentes a escolas com resultados mais preocupantes (ERP), nota-se que as 54 escolas que compunham este grupo estão localizadas abaixo ou igual ao escore 4,3. Entres estas escolas, 16 (30%) pertenciam à rede estadual e 38 (70%) à rede municipal.

É interessante notar que a participação da rede municipal no grupo das escolas ERP é de 70%, um pouco maior em relação ao percentual apresentado no grupo das escolas com melhores resultados, mas em relação à sua própria rede é 24%, o que mostra novamente o caráter homogêneo que esta rede apresenta, ou seja, os seus escores estavam concentrados nos quartis intermediários. Já a presença da rede estadual neste grupo de escolas cai para 30% e, embora seja inferior a sua participação no grupo de escolas EBR, significando que esta rede tendia em geral a resultados melhores, esta participação significa 28% de sua rede, maior que a participação da rede municipal neste grupo de escolas (ERP). Isso fica mais claro quando observados simultaneamente os resultados do Ideb₂₀₀₅ entre os grupos definidos anteriormente. Ressalta-se a diferença em percentuais da participação de cada rede. As escolas da rede estadual situavam-se de forma aproximadamente equitativa, mas ascendente entre os grupos de escolas boas (Ideb₂₀₀₅ \geq 5,1), intermediárias (Ideb₂₀₀₅ $>$ 4,3 e $<$ 5,1) e preocupantes (Ideb₂₀₀₅ \leq 4,3) com uma ligeira predominância no grupo das melhores (39%) e intermediárias (33%), enquanto nas escolas com índice preocupante (28%) sua presença é menor, o que a caracteriza como mais heterogênea quando comparada com a rede municipal, que apresenta 53% de suas escolas localizadas no grupo das EI e mostrando extremos bem mais atenuados, 23% de suas escolas são EBR e 24% são ERP (tabela 6).

Quando agregado o grupo de escolas intermediárias e boas, o percentual de ambas as redes se aproxima, sendo que a rede estadual tem 72% das suas escolas nesses grupos e a rede municipal tem 76%. Apesar da proximidade, a composição interna deste percentual ocorre de forma inversa.

Ao comparar os resultados das duas redes simultaneamente, estes indicam que a rede municipal apresentou pólos, tanto de excelência como de dificuldades, mais atenuados em relação à rede estadual. Isso significa que seus resultados tendem mais ao centro, onde 53% de suas escolas estão no grupo de escolas intermediárias, tornando-a mais homogênea que a rede estadual, que apresenta percentuais com intensidade bastante próxima nos três grupos de escolas, EBR, EI e ERP, como pode ser observado nas colunas sombreadas da tabela 6.

Considerando que esta parte do ensino fundamental é ofertada prioritariamente pela rede municipal, é possível que o efeito homogeneizador esteja relacionado com as ações e prescrições governamentais direcionadas mais intensamente a este grupo de escolas. Assim como a suposição de menor intensidade nas ações e prescrições da rede estadual para esta mesma parte do ensino pode ter produzido efeitos mais heterogêneos, dado não ser esta a prioridade de atendimento na esfera estadual. Neste último caso, a heterogeneidade pode ter sido conseqüência mais de fatores econômicos, localização geográfica ou gestão interna das escolas, entre outros, e menos de políticas educacionais.

TABELA 6 – GRUPOS DE ESCOLAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	<i>Rede Estadual</i>	<i>Rede Municipal</i>	<i>Total</i>
<i>Escolas</i>	57	160	217
	26%	74%	100%
EBR (Ideb > 5,1)	22	37	59
	37%	63%	100%
% em relação a sua rede	39%	23%	
EI (Ideb > 4,3 e < 5,1)	19	85	104
	18%	82%	100%
% em relação a sua rede	33%	53%	
ERP (Ideb < 4,3)	16	38	54
	30%	70%	100%
% em relação a sua rede	28%	24%	

FONTE: (INEP, 2005)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

O fato de essas escolas apresentarem variações consideráveis na oferta de matrículas, forçou a proceder esta mesma análise tendo como referência o número de matrículas, na hipótese de que esta tendência poderia não se confirmar quando considerado o número de alunos em lugar do número de escolas, pois o número de

escolas não é necessariamente proporcional ao número de estudantes que as freqüentam.

Contudo, comparando o Ideb₂₀₀₅ para AI tendo como referência o número de matrículas, nota-se que o volume de alunos que freqüentam escolas com bons resultados são predominantemente advindos de escolas municipais (76%), mas estes significam apenas 21% do total das matrículas da rede municipal. Ao contrário da rede estadual que participa com apenas 24% das matrículas naquelas escolas, percentual que corresponde, porém, a 41% do total das matrículas estaduais. A distribuição dos percentuais entre os grupos de escolas acentuam as características de homogeneização e heterogeneização observadas anteriormente, conforme mostra a tabela 7.

Assim, quando o elemento de comparação é o número de alunos, a rede municipal se mostra ainda mais homogênea, ou seja, 54% dos alunos desta rede estudam em escolas EI.

TABELA 7 - MATRÍCULAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	<i>Rede Estadual</i>	<i>Rede Municipal</i>	<i>Total</i>
<i>Matrículas</i>	14972	93966	108938
	14%	86%	100%
EBR (Ideb > 5,1)	6162	19566	25728
	24%	76%	100%
% em relação a sua rede	41%	21%	
EI (Ideb > 4,3 e < 5,1)	4548	50612	55160
	8%	92%	100%
% em relação a sua rede	32%	54%	
ERP (Ideb < 4,3)	4262	23788	28050
	15%	85%	100%
% em relação a sua rede	28%	25%	

FONTE: (INEP, 2005)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

No caso dos resultados do Ideb₂₀₀₇, este atingiu níveis mais elevados em relação aos resultados do Ideb₂₀₀₅. Em alguns casos superou a meta proposta pelo Ministério da Educação, como é o caso do estado Paraná, que registrou Ideb₂₀₀₇ médio = 5,0, e de Curitiba, que volta a liderar as capitais com Ideb₂₀₀₇ médio = 5,1.

A nova dimensão da amplitude do indicador em estudo levou a uma mudança nos parâmetros de comparação. Dessa forma, ao agrupar as escolas AI em função dos resultados obtidos, as aproximadamente 25% EBR estão situadas acima ou

igual ao escore 5,5, enquanto as escolas EI estão localizadas entre os escores 4,7 e 5,5 e as escolas ERP estão colocadas abaixo ou igual ao escore 4,7. Isso quer dizer que escolas com resultados em 2007 iguais ou próximos aos obtidos em 2005 possibilitam classificação em grupos diferentes em cada aferição. Na verdade, em 2007 os resultados preocupantes são menos preocupantes enquanto os bons resultados são ainda melhores.

Repetindo o procedimento adotado para os resultados do Ideb₂₀₀₇ referentes às escolas AI, com os grupos organizados agora em novos limites dada a elevação do indicador desta aferição, percebe-se que a rede municipal continua mais homogênea em relação à rede estadual, colocando 51% de suas escolas no grupo EI. Ainda mais, a sua contribuição no grupo das escolas EBR aumentou, agora 26% desta rede está neste grupo ao mesmo tempo em que sua participação no grupo das escolas ERP diminuiu, caindo para uma participação de 23% de suas escolas neste grupo. Isso significa que a homogeneização mostra sinais de movimento ascendente.

Já a rede estadual nestas escolas continua heterogênea, mas ao contrário da rede municipal diminuiu sua presença no grupo das escolas EBR, que agora abriga 29% de suas escolas, e aumentou sua participação no grupo das escolas EI, 38%, e no grupo ERP, 33%, num claro movimento de declínio nos seus resultados, de forma oposta ao que ocorreu com a rede municipal, como pode ser observado nas colunas sombreadas da tabela 8.

Dada a mudança nos limitadores dos quartis para valores superiores aos de 2005, pode ocorrer que escolas que mantiveram ou mudaram pouco seu desempenho sejam incluídas em grupo de outra dimensão. Como exemplo, pense-se em uma escola que obteve Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇ igual a 5,2. Esta escola, na classificação de 2005 integraria o grupo das escolas EBR ao passo que em 2007 seria incluída no grupo de escolas EI, fato que aparentemente poderia levar à aceitação deste movimento como um declínio dos resultados da rede, quando na verdade o efeito pode bem estar ligado a características estacionárias. Este efeito pode estar relacionado ao fato de os AI do ensino fundamental não serem prioritários na oferta do ensino da rede estadual e, de acordo com a hipótese desta pesquisa, as políticas aqui direcionadas especificamente são menos intensas ou até ausentes, podendo gerar aquela característica estacionária que na presença de limites mais elevados de referência produz um aparente movimento descendente do

conjunto das escolas desta rede nesta parte do ensino fundamental, conforme mostra a tabela 8. Entretanto, isso não ameniza as conseqüências advindas desta situação, pois se o direito ao ensino fundamental ainda está aquém do desejável, estacionar neste ponto significa inacessibilidade a este direito.

No caso da rede municipal, os dados permitem uma leitura inversa. O deslocamento ascendente desta rede mostra que neste caso as escolas melhoraram de fato o desempenho, pois caso tivessem estacionado a tendência era decrescer na nova classificação. Também aqui isso pode estar relacionado, ao contrário da rede estadual, à presença de ações governamentais mais intensas e estáveis, já que esta parte do ensino fundamental é de atendimento prioritário na rede municipal.

TABELA 8 - GRUPOS DE ESCOLAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	<i>Rede Estadual</i>	<i>Rede Municipal</i>	<i>Total</i>
<i>Escolas</i>	60	164	224
	27%	73%	100%
EBR (Ideb > 5,5)	18	43	61
	29%	71%	100%
% em relação a sua rede	30%	26%	
EI (Ideb > 4,7 e < 5,5)	23	83	106
	22%	78%	100%
% em relação a sua rede	38%	51%	
ERP (Ideb < 4,7)	19	38	57
	33%	67%	100%
% em relação a sua rede	32%	23%	

FONTE: (INEP, 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes.

O mesmo movimento se repete ao utilizar o número de matrículas como critério de classificação em substituição ao número de escolas, potencializando os efeitos já verificados. De acordo com a TABELA 9, pode-se afirmar que 52% dos estudantes dos AI da rede municipal estudam em EI, evidenciando ainda mais a homogeneização característica desta rede para esta parte do ensino fundamental.

Já as considerações feitas para rede estadual podem ser atenuadas quando a análise é feita na perspectiva do número de matrículas, apesar de confirmar o movimento descendente verificado nesta rede, conforme mostra a tabela 9.

TABELA 9 - MATRÍCULAS AI SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
<i>Matrículas</i>	12376	91809	104185
EBR (Ideb > 5,5)	4373	20957	25330
% em relação a sua rede	35%	17%	83%
EI (Ideb > 4,7 e < 5,5)	4460	48219	52679
% em relação a sua rede	36%	8,5%	91,5%
ERP (Ideb < 4,7)	3543	22633	26176
% em relação a sua rede	29%	13,5%	86,5%

FONTE: (INEP, 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

Anos Finais

A mesma apreciação foi efetuada para os AF. Em relação a esta parte do ensino fundamental também se verifica um aumento nas medidas do Ideb médio geral em 2007 quando comparado com as aferições procedidas em 2005. O Ideb médio da rede estadual agora se equipara ao escore geral, saindo de 3,6 em 2005 para 4,1 em 2007. Também na rede municipal o indicador cresceu e continua superior à média geral, apesar de o esforço despendido ser menor em relação à rede estadual, registrando Ideb₂₀₀₇ médio igual a 4,4, maior que 4,2 em 2005.

Quanto à amplitude dos resultados do Ideb nas duas aferições, verifica-se que houve um deslocamento em direção a resultados melhores nas duas redes, as quais apresentaram valores superiores aos de 2005, tanto no Ideb mínimo como no Ideb máximo conforme pode ser visualizado na tabela 10. Note-se também que, apesar da amplitude ser maior na rede estadual, esta diminuiu em relação a 2005, quando era de 3,8 e em 2007 é 3,6, diferente da rede municipal que registrou um aumento em relação a 2005, embora continue com uma amplitude menor. Isso pode indicar uma tendência da rede estadual a um grau de dispersão menor entre os resultados, tornando as escolas mais parecidas nos resultados e, portanto, mais homogêneas.

Esse fato também é observado nos valores do desvio padrão em cada rede, os quais registraram uma discreta queda em 2007 em relação ao observado em 2005. Importa ressaltar que novamente o esforço vem da rede estadual que atenuou o grau de dispersão acompanhando o resultado geral, quando nesta rede o desvio

padrão em 2005 foi 0,69 e em 2007, 0,66. Já na rede municipal esta medida foi 0,59 em 2007, mas em 2005 era de 0,47.

O importante é destacar que embora a rede estadual apresente uma variabilidade maior que a rede municipal, o esforço em diminuir estas diferenças vem igualmente desta rede.

Considerando que os AF, ao contrário dos AI, é ofertado prioritariamente pela rede estadual, ao se tratar dos resultados referentes a esta parte do ensino fundamental, o quadro mostra movimento inverso ao verificado nos AI, o que é pertinente com a idéia de que políticas mais intensas e regulares, advindas da priorização de atendimento, podem estar levando as escolas a uma aproximação ou a homogeneização nos seus resultados.

TABELA 10 - VARIAÇÕES DO Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇ NAS ESCOLAS AF DE ACORDO COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência Administrativa	Total de escolas		IDEB AF (médio)		Desvio padrão		IDEB AF (mínimo)		IDEB AF (máximo)		IDEB AF (mediano) 50%	
	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
	<i>Estadual</i>	135	145	3,6	4,1	0,69	0,66	1,8	2,6	5,6	6,2	3,6
<i>Municipal</i>	11	11	4,2	4,4	0,47	0,59	3,2	3,3	4,9	5,5	4,2	4,2
<i>Total</i>	146	156	3,7	4,1	0,69	0,66	1,8	2,6	5,6	6,2	3,6	4,1

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: AF = Anos Finais;

De forma idêntica ao procedimento adotado para os AI, também as escolas AF foram distribuídas em grupos conforme os resultados do Ideb e analisados separadamente para as duas aferições.

Para este grupo de escolas, o Ideb₂₀₀₅ mostra que é a rede estadual que apresenta uma tendência à homogeneidade em relação à distribuição das suas escolas, tendo 45% de suas escolas localizadas no grupo intermediário, posição análoga à ocupada pela rede municipal em relação ao Ideb₂₀₀₅ dos AI. Em relação ao grupo de escolas com bons resultados, EBR, também a situação é inversa à anterior, pois embora o percentual de escolas estaduais neste grupo seja de 83%, isto significa 30% de sua rede, enquanto as escolas municipais contribuem com 17% neste mesmo grupo, mas que expressam 64% da sua rede. Agora é a rede

municipal que se apresenta mais heterogênea com clara tendência a melhores resultados conforme mostra a tabela 11.

TABELA 11 – GRUPOS DE ESCOLAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	<i>Rede Estadual</i>	<i>Rede Municipal</i>	<i>Total</i>
<i>Escolas</i>	135	11	146
	92,5%	7,5%	100%
EBR (Ideb > 4,1)	35	7	42
	83%	17%	100%
% em relação a sua rede	30%	64%	
EI (Ideb > 3,2 e < 4,1)	61	3	64
	95%	27%	100%
% em relação a sua rede	45%	27%	
ERP (Ideb < 3,2)	39	1	40
	97,5%	2,5%	100%
% em relação a sua rede	29%	9%	

FONTE: (INEP, 2005)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

A mesma análise feita para o Ideb₂₀₀₅ para os AF, mas tendo como referência o número de matrículas, confirma com maior grau de confiabilidade as conclusões anteriores, como pode ser constatado pelos resultados da tabela 12. Isso quer dizer que se 45% das escolas estaduais AF são escolas EI, nestas escolas estão matriculados 47% dos estudantes desta rede, portanto tendendo a resultados ainda mais homogeneamente centralizados. Nessa perspectiva, a leitura para a rede municipal é diferente, pois os percentuais diminuem nas escolas EBR e EI e aumentam nas escolas ERP, produzindo, metaforicamente, um efeito dominó, conforme mostra a tabela 12.

TABELA 12 - MATRÍCULAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₅ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
Matrículas	86811	7897	94708
	92%	8%	100%
EBR (Ideb > 4,1)	21473	4294	25767
	83%	17%	100%
% em relação a sua rede	25%	54%	
EI (Ideb > 3,2 e < 4,1)	40444	2574	43018
	94%	6%	100%
% em relação a sua rede	47%	36%	
ERP (Ideb < 3,2)	24894	1029	25923
	96%	4%	100%
% em relação a sua rede	29%	27%	

FONTE: (INEP, 2005)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

Portanto, as considerações feitas para os resultados de 2005 para esta parte do ensino fundamental são similares às feitas para os resultados das escolas AI, contudo de forma inversa no que tange a quem (qual rede de ensino) cumpre a tarefa de homogeneização.

Quanto aos resultados do Ideb₂₀₀₇ também para as escolas AF, os limites dos grupos foram alterados em consequência do aumento dos escores em relação a 2005. Agora para o Ideb₂₀₀₇, as escolas consideradas EBR passaram a ser aquelas que apresentam resultado igual ou superior a 4,6; escolas EI, aquelas cujo resultado esteja situado entre 3,6 e 4,6; e escolas ERP, aquelas que apresentam escores iguais ou inferiores a 3,6. Se comparado com os resultados de 2005, embora ainda persista a condição de homogeneização na rede estadual, ela se apresenta em um grau um pouco menor. Já a mudança brusca ocorrida na rede municipal com a inversão dos percentuais de contribuição nas escolas EBR e EI, pode estar relacionada com a adoção dos novos patamares, uma vez que, como já foi dito, esta rede, no que diz respeito às escolas AF, praticamente repetiu seus escores em 2007, ou seja, adquiriu uma homogeneidade por mudança de critérios e não necessariamente por mudanças de resultados (tabela 13).

Todavia, as características encontradas em 2005 voltam a ser observadas, mas de forma mais atenuada e com uma diferença importante. A rede estadual ainda tem a maioria de suas escolas e de seus estudantes no grupo EI. Mas, note-se que quando a unidade de medida é matrícula, os percentuais dos grupos

movimentam-se em direção ao grupo ERP, nas duas redes nesta parte do ensino fundamental (tabela 14).

TABELA 13 - GRUPOS DE ESCOLAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Rede Estadual		Rede Municipal		Total
<i>Escolas</i>	145		11		156
		93%		7%	100%
EBR (Ideb > 4,6)	38		4		42
		90,5%		9,5%	100%
% em relação a sua rede		26%		36%	
EI (Ideb > 3,6 e < 4,6)	63		6		69
		91,3%		8,7%	100%
% em relação a sua rede		43%		55%	
ERP (Ideb < 3,6)	44		1		45
		97,8%		2,2%	100%
% em relação a sua rede		31%		9%	

FONTE: (INEP, 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

TABELA 14 - MATRÍCULAS AF SEGUNDO A VARIAÇÃO DO Ideb₂₀₀₇ POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

	Rede Estadual		Rede Municipal		Total
<i>Matrículas</i>	94494		7822		102316
		92,4%		7,6%	100%
EBR (Ideb > 4,6)	23114		2589		25703
		89,9%		10,1%	100%
% em relação a sua rede		24,5%		33,1%	
EI (Ideb > 3,6 e < 4,6)	38535		4265		42800
		90%		10%	100%
% em relação a sua rede		40,8%		54,5%	
ERP (Ideb < 3,6)	32845		969		33814
		97,1%		2,9%	100%
% em relação a sua rede		34,7%		12,4%	

FONTE: (INEP, 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

Convém lembrar que como a rede estadual oferta prioritariamente as séries finais desta etapa da educação básica, é natural que o volume das prescrições governamentais incida mais intensamente nesta rede. Já na rede municipal, a oferta prioritária é nas séries iniciais, estando aí visivelmente situado o esforço político governamental. Coincidentemente, nas duas redes os resultados estudantis

adquirem um caráter mais homogêneo na parte prioritária, na qual os investimentos políticos parecem ser mais intensos ou mais objetivamente direcionados.

Por isso, não parece ser o fato de pertencer a uma ou outra rede que influencia os resultados, mas a intensidade e o volume das prescrições governamentais na etapa prioritária de cada rede, pois o inverso também se confirma: onde as redes não têm oferta prioritária, os anos iniciais para a rede estadual e os anos finais para a rede municipal, destaca-se um grau de heterogeneidade com mesmo movimento de ascendência a resultados melhores nas duas redes em 2005, mas tende a ser estacionária em 2007. Parece que o movimento é similar nas duas redes, no qual o elemento decisivo talvez seja a oferta prioritária ou não prioritária de cada rede.

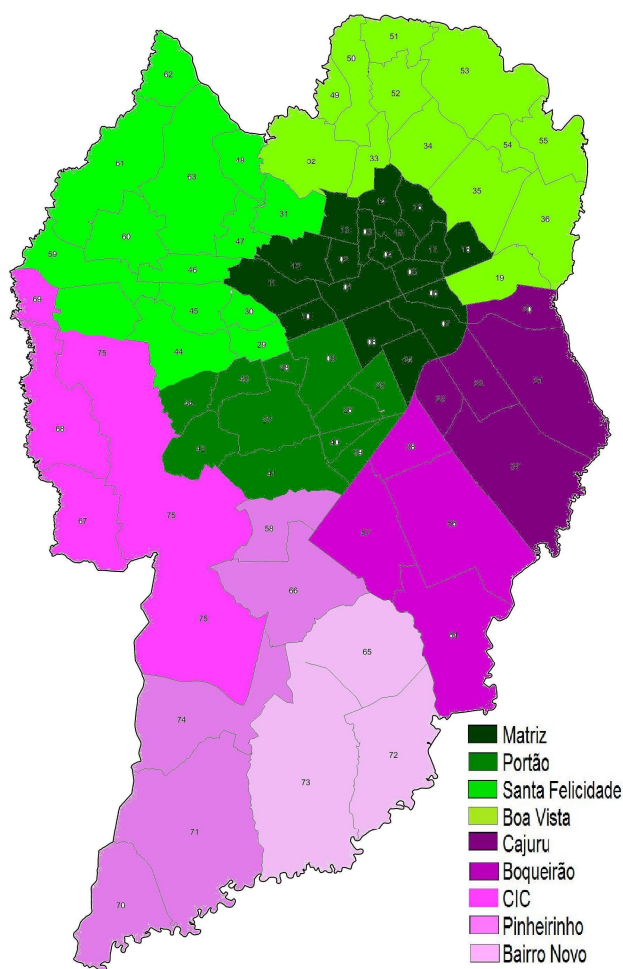
A considerar os dados até agora apresentados, pode-se inferir que a intensidade e a regularidade das prescrições governamentais tendem a produzir resultados estudantis mais homogêneos, ou seja, uma rede homogênea tem o mérito de alcançar de forma mais equânime uma esfera mais ampliada, ainda que com níveis de qualidade aquém do desejado. Isto é possível, na medida em que neste caso as formas de controle também são mais intensas e regulares. De igual maneira, a irregularidade ou a ausência de prescrições governamentais tende a produzir resultados mais heterogêneos.

Mas, se é certo que a priorização ou a secundarização decorrentes da ausência ou presença de prescrições governamentais são impactantes, outros fatores também influenciam os resultados estudantis. Contudo, dado o grau de importância e a profundidade exigida na investigação destas outras variáveis, esta pesquisa se aterá em apenas confrontar de forma sucinta alguns desses fatores ficando a indicação para estudo posterior.

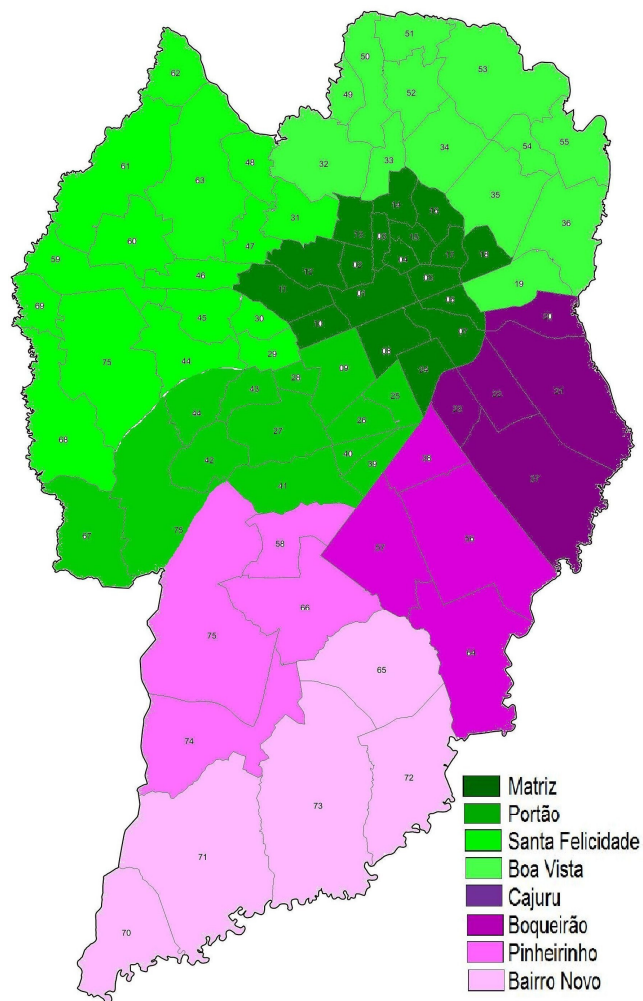
Outras variáveis

Quando estas primeiras aproximações da explicação do fenômeno do Ideb são analisadas na presença da variação do rendimento salarial localizado, embora sofra influência deste fator, não perde o caráter homogeneizador ou heterogeneizador decorrentes, respectivamente, da intensidade ou ausência de políticas educacionais. Isso pode ser observado quando a análise foi realizada de forma regionalizada, levando-se em conta rendimento salarial médio referente a uma determinada região da cidade.

Em 2005, a cidade de Curitiba estava dividida em oito regionais administrativas: Bairro Novo, Boqueirão, Boa Vista, Cajuru, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade. A configuração atual é acrescida da regional CIC, que naquela data tinha seus bairros divididos entre as regionais de Santa Felicidade e Pinheirinho. As regionais com os melhores salários médios (IPPUC, 2004), Boa Vista, Matriz, Santa Felicidade e Portão, se avizinham e formam uma área contínua (em tons verde), que se estende da região norte em direção ao centro e ao oeste, enquanto as outras quatro regionais (ou cinco se for considerado o mapa atual) formam uma outra área em direção ao sul (em tons rosa), caracterizada por salários médios mais baixos, conforme mapas a seguir, respectivamente em 2007 e 2005.



MAPA 1 – REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA EM 2007



MAPA 2 - REGIONAIS ADMINISTRATIVAS DE CURITIBA EM 2005

Tomando essas duas áreas como referência e aplicando o mesmo procedimento usado para a análise geral, nota-se que no caso das escolas AI, prioritárias na rede municipal, o aspecto homogeneizador continua presente. Contudo, as localizadas nas regionais com melhores salários médios produzem um movimento mais intenso em direção às escolas EBR. A heterogeneidade característica da rede estadual para estas escolas também se intensifica na direção das escolas EBR. O movimento inverso ocorre nas escolas localizadas nas regionais com salários médios mais baixos. Embora também as redes mantenham as tendências gerais observadas, a intensidade do movimento impele os resultados em direção às escolas ERP nos bairros mais ao sul.

Contudo, observa-se que o incremento de escolas estaduais no grupo de escolas EBR pode estar mais relacionado ao fator econômico do que às políticas educacionais, já que 75% de suas escolas estão localizadas nos bairros mais ricos

da cidade e esta não é sua rede prioritária. Já a rede municipal tem 61% das escolas situadas na região mais pobre da cidade e ainda assim coloca quase 60% do total das suas escolas no grupo das escolas intermediárias, acima do resultado geral que é pouco mais de 50%, intensificando ainda mais o efeito homogeneizador que a caracteriza nesta parte do ensino fundamental.

Assim, para os AI, quando agregado o fator econômico à análise, o efeito dos resultados estudantis conserva a tendência geral observada em cada dependência administrativa, porém com ressalvas importantes.

A primeira é que, quando consideradas somente as escolas situados na região com melhores salários da cidade (tabela 15), a característica heterogênea da rede estadual nesta parte do ensino fundamental, intensifica o movimento ascendente, já verificado para o conjunto total de escolas, em direção ao grupo de escolas EBR nos dois momentos, porém em 2007 o incremento é menos intenso no grupo EBR, com um aporte maior de escolas no grupo EI, mas ainda assim tende a movimentar-se em direção ao grupo EBR.

Outra questão é que também a rede municipal conserva as características homogêneas de seus resultados, mas de forma mais atenuada em relação à tendência geral deste grupo de escolas, ou seja, ela se mostra menos homogênea. Mas a diferença é que o abrandamento da homogeneidade é acompanhado de uma maior participação no grupo EBR nos dois momentos medidos, mesmo que em 2007 esta rede também tenha aumentado sua contribuição no grupo ERP nesta região. Ainda assim, mantém 45% de suas escolas no grupo EI. Ressalte-se, contudo, que nesta rede o sentido do movimento é em direção à escolas EBR, ou seja, ascendente ao contrário da rede estadual, conforme pode ser visto na tabela 15.

Resulta daí movimento inverso exercido pelas duas redes, em relação às escolas AI nesta região, quanto se trata da participação nas escolas EBR. A rede estadual diminui sua participação, pois em 2005, 42% de suas escolas eram consideradas EBR e em 2007 esta participação caiu para 37%, enquanto a rede municipal tinha 40% de suas escolas neste grupo e em 2007 passa a ter 42% (tabela 15).

TABELA 15 – GRUPOS DE ESCOLAS AI DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM MELHORES SALÁRIOS MÉDIOS DA CIDADE

<i>Dep Adm</i>		<i>Total de Escolas</i>		<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>	
<i>Estadual</i>	2005	43	75%	18	42%	13	30%	12	28%
	2007	43	72%	16	37%	15	35%	12	28%
<i>Municipal</i>	2005	63	39%	25	40%	31	49%	7	11%
	2007	64	39%	27	42%	29	45%	8	13%

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas intermediárias; ERP = Escolas com resultados preocupantes

A situação é um pouco diversa quando a análise recai sobre as escolas localizadas na região com salários médios mais baixos da cidade. A característica homogênea da rede municipal nas escolas AI em geral é ainda mais intensa nesta região nas duas aferições, embora se verifique uma queda em 2007. Mas, convém destacar que esta queda do percentual no grupo EI em 2007 veio acompanhada de queda também no grupo ERP e aumento do percentual de escolas EBR, ou seja, mesmo nas regiões mais pobres da cidade a rede municipal, além de intensificar a homogeneidade, movimentou ascendentemente o conjunto destas escolas em direção a resultados melhores. Entretanto, as considerações não são idênticas em relação às escolas AI atendidas pela rede estadual nesta região. Fato preocupante é que, num movimento inverso ao da rede municipal, o percentual de escolas ERP aumentou consideravelmente enquanto o percentual de escolas EBR diminuiu. Em 2005, esta rede tinha 29% de suas escolas localizadas no grupo ERP e em 2007 este percentual subiu para 41%. Também em 2005, 29% de suas escolas eram consideradas EBR caindo para 12% em 2007 as escolas neste grupo (tabela 16) nesta região.

TABELA 16 – GRUPOS DE ESCOLAS AI DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM OS SALÁRIOS MÉDIOS MAIS BAIXOS DA CIDADE

<i>Dep Adm</i>		<i>Total de Escolas</i>		<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>	
<i>Estadual</i>	2005	14	25%	4	29%	6	43%	4	29%
	2007	17	28%	2	12%	8	47%	7	41%
<i>Municipal</i>	2005	97	61%	12	12%	54	57%	31	32%
	2007	100	61%	16	16%	54	54%	30	30%

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas intermediárias; ERP = Escolas com resultados preocupantes

Considerando que o atendimento aos AI é prioridade da rede municipal, observa-se um movimento ascendente, ou seja, o local da homogeneização se desloca para cima, em direção ao grupo de escolas EBR. Isso se verifica particularmente com mais intensidade nos resultados das escolas desta rede situadas nas regiões mais pobres da cidade. Fato este que pode estar relacionado com a intensidade e regularidade da ação governamental para esta parte do ensino fundamental, em especial em regiões de maior risco ou comprometimento do impacto de outras variáveis (riqueza/pobreza familiar) sobre a qualidade educacional.

De forma análoga, nas escolas AI atendidas pela rede estadual, observa-se um movimento em direção ao grupo ERP, agravadas nas regiões mais pobres, que podem resultar de ação governamental menos intensa e regular já que esta parte do ensino fundamental não é atendimento prioritário para esta rede. Isto sugere que quando não há (ou há em menor proporção) ação do poder público, os alunos e a educação são deixados à sorte do impacto daquelas outras variáveis, com bem mais intensidade.

Em relação aos AF a situação é bem mais preocupante quando relacionada com o fator econômico. Esta parte do ensino fundamental mostra-se mais homogênea nos resultados da rede estadual, em que é prioritariamente atendida. Esta tendência se intensifica no grupo de escolas situadas na região de melhores

salários médios do município, inclusive ascendendo a melhores resultados, isto é, o grupo de escolas se movimenta em direção à condição de EBR, fato que pode ser observado em 2005 e mais intensamente em 2007, quando o percentual de escolas EI e EBR aumentou significativamente, aliado à queda do percentual de escolas ERP (tabela 17). Mas, a rede estadual não repete o desempenho na região com salários mais baixos. Embora em 2005, das 60 escolas estaduais localizadas nos bairros mais pobres da cidade, 53% estivessem no do grupo EI, percentual maior que o observado para as escolas em geral naquele ano, em 2007 a situação é bem diversa desta. O percentual de escolas do grupo EI caiu para 42%, acompanhado do incremento no grupo de escolas ERP, que passou de 33% para 45% (tabela 18).

As escolas da rede municipal que atendem os AF mostraram o mesmo movimento descendente nas duas regiões consideradas. Contudo, a queda foi do percentual de escolas EBR acompanhado de incremento de escolas EI e permanecendo inalterada a participação nas escolas desta rede no grupo ERP.

TABELA 17 – GRUPOS DE ESCOLAS AF DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅ E Ideb₂₀₀₇, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM MELHORES SALÁRIOS MÉDIOS DA CIDADE

<i>Dep Adm</i>		<i>Total de Escolas</i>		<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>	
<i>Estadual</i>	2005	75	55%	27	36%	29	39%	19	25%
	2007	79	54%	30	38%	35	44%	14	18%
<i>Municipal</i>	2005	5	45%	4	80%	1	20%		
	2007	5	45%	2	40%	3	60%		

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas intermediárias; ERP = Escolas com resultados preocupantes

TABELA 18 – GRUPOS DE ESCOLAS AF DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅ E Ideb₂₀₀₇, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA LOCALIZADAS NA REGIÃO COM SALÁRIOS MÉDIOS MAIS BAIXOS DA CIDADE

<i>Dep Adm</i>		<i>Total de Escolas</i>		<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>	
<i>Estadual</i>	2005	60	45%	8	13%	32	53%	20	33%
	2007	66	46%	8	12%	28	42%	30	45%
<i>Municipal</i>	2005	6	55%	3	50%	2	33%	1	17%
	2007	6	55%	2	33%	3	50%	1	17%

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas intermediárias; ERP = Escolas com resultados preocupantes

Observado sob esse aspecto, o fator rendimento salarial localizado parece atuar de maneira a impelir o conjunto das escolas, como se fosse uma massa flexível, para cima ou para baixo, num movimento diretamente proporcional aos rendimentos mais elevados ou mais baixos: quanto maior é a renda média, maior tende a ser o Ideb na região, quanto menor o salário médio, menor o Ideb. Isso quer dizer que o fator econômico intensifica os pólos de excelência e de dificuldades, respectivamente nos bairros mais ricos e mais pobres.

Contudo, é importante notar que os AF do ensino fundamental, prioritariamente atendidos pela rede estadual, sofrem mais os efeitos de fatores econômicos quando comparados com os AI das escolas municipais, que como prioridade do governo municipal parece ter esses efeitos de certa forma amainados pela ação governamental.

Outro aspecto abordado foi o tamanho das escolas e sua relação com o Ideb, pois aquele parece contribuir nos resultados estudantis, para tanto, considerou-se a capacidade de oferta de matrícula como definidora do porte de escola. De acordo com as opções metodológicas previamente definidas, para as escolas AI, cujas observações variam entre 42 a 1.207 matrículas em 2005 e 14 a 1246 em 2007, *pequeno porte* é composto pelas escolas cuja capacidade de oferta não ultrapassa 400 matrículas, *porte médio* por aquelas com capacidade entre 401 até 800 matrículas e o grupo de escolas de *grande porte* cuja capacidade está acima de 800

matrículas. Dada a disparidade dos resultados, os agrupamentos de escolas definidos como *pequeno porte* e *médio porte* foram reagrupados e tratados de forma conjunta, resultando num novo agrupamento denominado *pequeno e médio porte*, na tentativa de obter certa regularidade que possibilite a leitura da variável.

Quando analisado junto com fator porte de escola, o Ideb dos AI também não perde a característica geral de homogeneidade ou heterogeneidade decorrente da priorização ou não por uma das redes, mas influencia. Escolas com até 800 alunos, consideradas aqui como de porte médio ou pequeno, mostram desempenho melhor que escolas consideradas grandes, ou seja, aquelas cuja capacidade de atendimento ultrapassa 800 alunos. Os resultados estudantis na rede municipal nestas escolas tendem a ser ainda ascendentemente mais homogêneos. Note-se que tanto em 2005 como em 2007 a rede municipal tem aproximadamente 80% de suas escolas deste porte classificadas como EI ou EBR. Na rede estadual se reproduz o efeito da tendência geral de heterogeneidade (tabela 19).

TABELA 19 - GRUPOS DE ESCOLAS AI DE PEQUENO E MÉDIO PORTE DE ACORDO COM O Ideb₂₀₀₅, Ideb₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

<i>Dep Adm</i>	<i>Total</i>	<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>		
Estadual	2005	57	22	39%	19	33%	16	28%
	2007	58	18	31%	21	36%	19	33%
Municipal	2005	126	35	28%	66	52%	25	20%
	2007	139	42	30%	68	49%	29	21%

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas

Mas, quando se trata de escolas de grande porte, parece que a tendência é em favor de um rebaixamento dos resultados, tanto que neste grupo de escolas a rede municipal apresenta os piores resultados, 38% em 2005 e 36% em 2007 de escolas no grupo EPR. A rede estadual não possui escolas de grande porte nesta parte do ensino fundamental, segundo a classificação utilizada nesta pesquisa (tabela 20).

TABELA 20 - GRUPOS DE ESCOLAS AI DE GRANDE PORTE DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅ E Ideb₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA*

<i>Dep Adm</i>	<i>Total</i>	<i>Escolas EBR</i>	<i>Escolas EI</i>	<i>Escolas ERP</i>				
Municipal	2005	34	2	6%	19	56%	13	38%
	2007	25	1	4%	15	60%	9	36%

FONTE: (INEP,2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com bons resultados; EI = Escolas

*a rede estadual não possui escolas AI deste porte

Para as escolas AF, os registros variam entre 111 a 1.727 matrículas em 2005 e de 110 a 1.693 matrículas em 2007, em escolas que ofertam esta parte do ensino fundamental, maior que a amplitude observada nas escolas AI. Assim, os limites para os agrupamentos foram definidos da seguinte forma: escolas de *pequeno porte*, aquelas com capacidade até 600 matrículas; de *médio porte*, as escolas com capacidade entre 601 e 1.100; e de *grande porte*, as escolas com capacidade acima de 1.101 matrículas. Para essas escolas também se organizou o reagrupamento das escolas de *pequeno e médio porte*.

Para esta parte do ensino fundamental é a rede estadual que apresenta características homogeneizadoras. Este efeito é potencializado nas escolas da rede estadual de pequeno a médio porte, mas descaracterizado nas escolas de grande porte. Nestas escolas da rede estadual os resultados tendem fortemente ao grupo de ERP, quando 43% das escolas de grande porte estavam neste grupo em 2005 e 56% em 2007 (tabela 21 e tabela 22) num movimento similar ao que ocorre com as escolas AI de grande porte na rede municipal.

Apesar do pequeno número de escolas que ofertam os AF na rede municipal, estas são consideradas de pequeno a médio porte nesta pesquisa na sua maioria e apenas uma integra o grupo de escolas de grande porte. As escolas AF desta rede nas duas medidas se movimentam em direção a melhores resultados.

TABELA 21 - GRUPOS DE ESCOLAS AF DE PEQUENO E MÉDIO PORTE DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅, Ideb₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

<i>Dep Adm</i>	<i>Total</i>	<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>		
Estadual	2005	121	32	27%	56	46%	33	27%
	2007	129	37	29%	57	44%	35	27%
Municipal	2005	10	7	70%	2	20%	1	10%
	2007	10	4	40%	5	50%	1	10%

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

TABELA 22 - GRUPOS E ESCOLAS AF DE GRANDE PORTE DE ACORDO COM Ideb₂₀₀₅, Ideb₂₀₀₇ E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

<i>Dep Adm</i>	<i>Total</i>	<i>Escolas EBR</i>		<i>Escolas EI</i>		<i>Escolas ERP</i>		
Estadual	2005	14	3	21%	5	36%	6	43%
	2007	16	1	6%	6	38%	9	56%
Municipal	2005	1			1	100%		
	2007	1			1	100%		

FONTE: (INEP, 2005 e 2007)

LEGENDA: EBR = Escolas com Bons Resultados; EI = Escolas Intermediárias; ERP = Escolas com Resultados Preocupantes

Essas observações tendem a fazer crer que escolas grandes podem dificultar bons resultados estudantis, enquanto escolas de porte menor poderiam facilitar a ação educativa e com isso obter melhores resultados. Entretanto, não se pode esquecer que a oferta do ensino fundamental em escolas grandes, médias ou pequenas é também ação política.

De qualquer modo, é conveniente sublinhar que os efeitos produzidos tanto pelo fator rendimento salarial médio localizado quanto pelo fator porte da escola

intensificam ou constroem a massa homogênea característica das redes na parte de atendimento prioritário, mas não as descaracterizam.

Quanto a outros fatores, ainda que a inclinação desta pesquisa situe-se no campo da macro-análise das políticas educacionais e seus possíveis efeitos, é preciso atentar ao fato de que o local da política em ação, a escola, tem uma parcela não desprezível de influência na produção dos resultados estudantis.

Os pesquisadores que se debruçam sobre este tema denominam este fenômeno “efeito-escola” e “efeito professor”, ou seja, a variação de aquisição de conhecimentos dos estudantes em função das formas de organização e perfil de ação da escola e (ou) do professor. Focado nesta perspectiva, Bressoux (1994) realiza uma importante incursão na produção científica sobre o tema e produz um panorama bastante esclarecedor sobre o assunto capaz de situar e impor limites para as pesquisas em políticas educacionais.

A concordância da existência desse fenômeno possibilita interrogar, por exemplo, sobre quais fatores podem ser atribuídos à diferença dos resultados estudantis entre duas escolas localizadas em um mesmo bairro, com oferta de ensino semelhante, com capacidade de matrículas similar e consideradas de atendimento prioritário em uma mesma dependência administrativa. Ou seja, parece que há situações em que variáveis potencialmente explicativas não são suficientes para mensurar a variação de resultados díspares. Isso pode ser explicado em certa medida pelo efeito-escola ou efeito-professor.

No caso do desempenho do conjunto de escolas públicas de ensino fundamental do município de Curitiba, objeto desta pesquisa, situações como a descrita anteriormente comprovadamente se fazem presentes, como pode ser observado na tabela a seguir.

A tabela 23 mostra a situação de duas escolas da rede estadual de ensino com oferta dos anos finais do ensino fundamental, com prioridade de atendimento e manutenção nesta rede.

TABELA 23 – DADOS COMPARATIVOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL

Escola	Dependência Administrativa	Matrículas AF	Tipo de Oferta	Localização	Salário médio regional	Ideb₂₀₀₇ AF
X	Estadual	1127	AF e EM	Sítio Cercado	3,95	4,2
Y	Estadual	1145	AF e EM	Sítio Cercado	3,95	3,5

FONTE: INEP (2007), IPPUC (2004) SEED (2008)

LEGENDA: AF = Anos Finais, EM = Ensino Médio

Essas duas escolas são de atendimento prioritário na rede estadual, têm equivalentes números de alunos matriculados, ofertam as mesmas etapas e modalidades de ensino e estão localizadas no mesmo bairro com salários médios iguais, mas o resultado do Ideb coloca uma no grupo de escolas ERP e outra é considerada EI. Em uma situação com tantas semelhanças, é provável que outros fatores, internos ou externos, estejam interferindo nos resultados destas escolas, entre eles podem estar aqueles relacionados ao efeito-escola e ao efeito-professor.

A outra situação se refere a duas escolas da rede municipal de ensino que prioriza o atendimento dos anos iniciais no município de Curitiba (tabela 24).

TABELA 24 - DADOS COMPARATIVOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL

Escola	Dependência Administrativa	Matrículas AI	Tipo de Oferta	Localização	Salário médio regional	Ideb₂₀₀₇ AI
X	Municipal	385	EF e AI	Tarumã	15,33	2,8
Y	Municipal	396	EF e AI	Bacacheri	14,30	6,0

FONTE: INEP (2007), IPPUC (2004) SME (2008)

LEGENDA: AI = Anos Iniciais; EF = Educação Infantil

Embora essas escolas situem-se em bairros diferentes, os salários médios de ambos estão muito próximos, sendo que na escola com resultado pior, o salário médio é mais elevado. Isto evidencia a presença de outros fatores explicativos para a diferença substancial entre os resultados estudantis, que podem estar relacionados àqueles mesmos efeito-escola ou efeito-professor.

Entretanto, essas situações não se constituem em uma regularidade do conjunto de escolas estudadas, aqui tratadas. Por esta razão, para esta pesquisa, o fenômeno efeito-escola ou efeito-professor exerce o papel de limitador e ponderador do percurso metodológico, preocupação alertada por Bressoux (1994):

Cuidemos enfim de não substituir, por um movimento pendular muito forte, o determinismo sociológico por uma ilusão pedagógica. Mesmo sendo substanciais os efeitos dos fatores escolares, a maior parte das diferenças de aquisição tem sua origem fora da escola. A Escola não pode, sozinha, compensar as desigualdades da sociedade (BRESSOUX, 1994, p. 73).

Assim, ainda que reconhecidamente o fenômeno chamado “efeito-escola” ou “efeito-professor” tenha relevância na discussão dos fatores que interferem na aquisição de conhecimentos dos estudantes, cumpre ao Estado a função equalizadora na promoção dos direitos sociais. Dessa forma, a opção desta pesquisa é ampliar a análise na esfera da produção e viabilização de políticas educacionais como garantia de um bem social.

A elevação do indicador

Embora duas observações do fenômeno que está sendo estudado não constituam ainda uma série histórica capaz de permitir conclusões mais incisivas, é possível ter indicações de tendências e fazer comparações que podem mostrar o tamanho e o local do crescimento, bem como a contribuição de cada rede neste movimento.

Desse modo, examinando as 215 escolas AI que possuem registro do Ideb₂₀₀₅ e do Ideb₂₀₀₇, observa-se que 174, aproximadamente 81%, elevaram seu escore em relação a 2005. Destas, 132 são municipais, mostrando que a elevação do escore incidiu em 82,5% de sua rede enquanto 42 são estaduais, que expressam 76,3% de sua rede. Das 16 escolas que mantiveram o escore, pouco mais de 7%, 4 são estaduais e 12 são municipais em proporções equivalentes de acordo com a rede: 7,3% da rede estadual e 7,5% da rede municipal. A situação se inverte nas 25 escolas (12%) que tiveram indicadores abaixo do registrado em 2005. Neste grupo de escolas, 9 são estaduais e 16 municipais; contudo isto significa que 16,4% das escolas estaduais estão nesta condição, enquanto 10% das escolas municipais apresentaram esta performance.

As informações reunidas mostram que a variação dos resultados nas escolas AI com indicadores em 2007 mais elevados que 2005 movimentou o conjunto das escolas em média 0,52 pontos para cima, ao passo que as escolas com escores rebaixados contiveram o movimento com uma variação negativa em média de 0,31 pontos. Isso quer dizer que a elevação do resultado médio do indicador registrado em Curitiba pode ser atribuído ao fato de que as escolas que aumentaram seus índices, o fizeram em uma proporção maior do que as que constrangeram com os resultados mais baixos. Em síntese, os benefícios se sobrepuseram aos prejuízos e

provocaram a subida do indicador, ou seja, quem ajudou, ajudou bastante e quem prejudicou, prejudicou pouco (tabela 25).

Atente-se ainda ao fato que a rede municipal contribuiu mais fortemente na elevação do indicador, tanto no percentual de escolas como no tamanho do crescimento. Mas, embora as escolas desta rede que coibiram o crescimento geral com resultados do Ideb mais baixos em 2007 seja percentualmente menor em relação às escolas estaduais, a variação média de decréscimo é maior, 0,34 na rede municipal e 0,26 na rede estadual.

TABELA 25 - ESCOLAS AF COM REGISTRO DO Ideb₂₀₀₅ E Ideb₂₀₀₇

<i>Dependência Administrativa</i>	<i>Total</i>		<i>Ideb₂₀₀₇>Ideb₂₀₀₅</i>			<i>Ideb₂₀₀₇=Ideb₂₀₀₅</i>		<i>Ideb₂₀₀₇<Ideb₂₀₀₅</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Acréscimo médio</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Diminuição média</i>
<i>Estadual</i>	55	26	42	24	0,48	4	25	9	36	0,26
<i>% em relação a sua rede</i>			76,3			7,3		16,4		
<i>Municipal</i>	160	74	132	76	0,54	12	75	16	64	0,34
<i>% em relação a sua rede</i>			82,5			7,5		10		
<i>Total</i>	215	100	174	100	0,52	16	100	25	100	0,31

FONTE: (INEP, 2005 e 2007).

Nas escolas AF, o mesmo movimento é observado: das 145 escolas AF com registro de Ideb nos anos de 2005 e 2007, 80% elevaram seus escores, pouco mais de 3% repetiram os resultados de 2005 e cerca de 16% tiveram resultados mais baixos nesta edição do Ideb. Agora, porém, o esforço da maior contribuição neste movimento está na rede estadual, prioritária nas escolas AF, porém apenas no percentual de escolas que teve resultados mais elevados, dado que o tamanho do acréscimo em média foi menor quando comparado com a rede municipal. Nas 82% das escolas estaduais, o índice teve um avanço médio de 0,63 pontos enquanto na rede municipal o avanço médio foi de 0,70 pontos em 55% das escolas (tabela 26).

Já nas escolas que baixaram os escores é a rede municipal que contribui de forma mais incisiva tanto no percentual de escolas como no tamanho médio do decréscimo. Contudo, neste caso, dado o pequeno número de escolas AF nesta

rede, mesmo percentuais distantes da média geral influenciam pouco. Na verdade, nota-se uma proximidade muito maior dos dados da rede estadual com os resultados gerais (tabela 26).

Por isso, o que faz a diferença aqui é a variação média geral de crescimento, 0,63, maior que esta variação nas escolas AI. Já a variação média nos resultados das escolas que registraram Ideb₂₀₀₇ menor que o Ideb₂₀₀₅ foi em média 0,33, situação parecida com a das escolas AI.

Dessa forma, é possível afirmar que as escolas AF, apesar de ostentarem média menor em relação às escolas AI, o tamanho do crescimento foi maior. Pode-se dizer que as escolas AF tiveram um desempenho melhor que as escolas AI em termos do tamanho do avanço do indicador.

TABELA 26 - ESCOLAS AF COM REGISTRO DO Ideb₂₀₀₅ e Ideb₂₀₀₇

<i>Dependência Administrativa</i>	<i>Total</i>		<i>Ideb₂₀₀₇>Ideb₂₀₀₅</i>			<i>Ideb₂₀₀₇=Ideb₂₀₀₅</i>		<i>Ideb₂₀₀₇<Ideb₂₀₀₅</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Varição média</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Varição média</i>
<i>Estadual</i>	134	92,4	110	94,8	0,63	4	0	20	3,3	0,30
<i>% em relação a sua rede</i>			82			3		15		
<i>Municipal</i>	11	7,6	6	5,2	0,70	1	20	4	16,7	0,53
<i>% em relação a sua rede</i>			55			9		36		
<i>Total</i>	145	100	116	100	0,63	5	100	24	100	0,33

FONTE: (INEP, 2005 e 2007).

Importa também analisar a variabilidade no interior de cada rede, pois tendo como horizonte a disponibilização de aquisição qualificada de forma equânime para todos, então a situação ideal seria aquela em que os resultados de todos os estudantes se aproximassem do escore máximo. Nessa perspectiva, sistemas educacionais seriam tão mais efetivos quanto mais parecidos os resultados escolares dos estudantes e mais próximos do escore máximo ou quanto mais ascendentemente homogêneo um sistema educacional mais chances de acessar o direito à educação terá uma sociedade. Daí pode-se deduzir que quanto maior a variabilidade, mais heterogêneo é um conjunto de resultados, assim como quanto

menor a variabilidade, mais homogêneo é esse conjunto. Mas em se tratando de direito público subjetivo, não interessa uma forma qualquer de homogeneização, mas aquela que ascende a resultados mais elevados, pois não interessa disponibilizar a todos o não acesso. Seria a negação total do direito em questão. Dessa forma, um sistema ou uma rede educacional tendem à efetividade da distribuição do direito à educação quanto menor for a variabilidade de seus resultados e mais próximo estiverem do escore máximo.

A análise encaminhada até este ponto foi realizada levando-se sempre em consideração os resultados do conjunto de todas as escolas, sendo que a inserção de cada rede objetivou mostrar proporcionalmente o grau de participação e interferência nas tendências e efeitos destes resultados. Mas, importa também comparar os movimentos internos de cada rede, na ausência de parâmetros gerais, pois isso pode evidenciar as tendências dos esforços de cada sistema na disponibilização do benefício da educação.

O gráfico 3 a seguir, mostra como é a distribuição dos resultados estudantis dos AI do ensino fundamental nas duas redes nas duas aferições. É possível perceber como o conjunto de escolas de cada rede varia nos dois momentos. As caixas localizadas no eixo vertical representam 50% dos resultados centrais das escolas, cuja variabilidade é dimensionada pela sua altura. Ainda, as duas linhas localizadas nos extremos superior e inferior das caixas determinam a amplitude dos resultados totais. Dessa forma, quanto maior o comprimento (altura) da caixa, maior a variabilidade dos 50% resultados centrais e quanto mais extensas as linhas, maior amplitude total do conjunto de resultados. Observe-se que a rede estadual apresenta uma variabilidade em relação aos 50% resultados centrais, assim como a amplitude, maiores quando comparada com os resultados da rede municipal. Isto quer dizer que a rede municipal tende a ser mais homogênea que a rede estadual nesta parte do ensino fundamental.

No entanto, quando comparado o movimento de cada rede entre uma aferição e outra, nota-se que as duas se deslocam de forma ascendente, embora com maior intensidade na rede municipal.

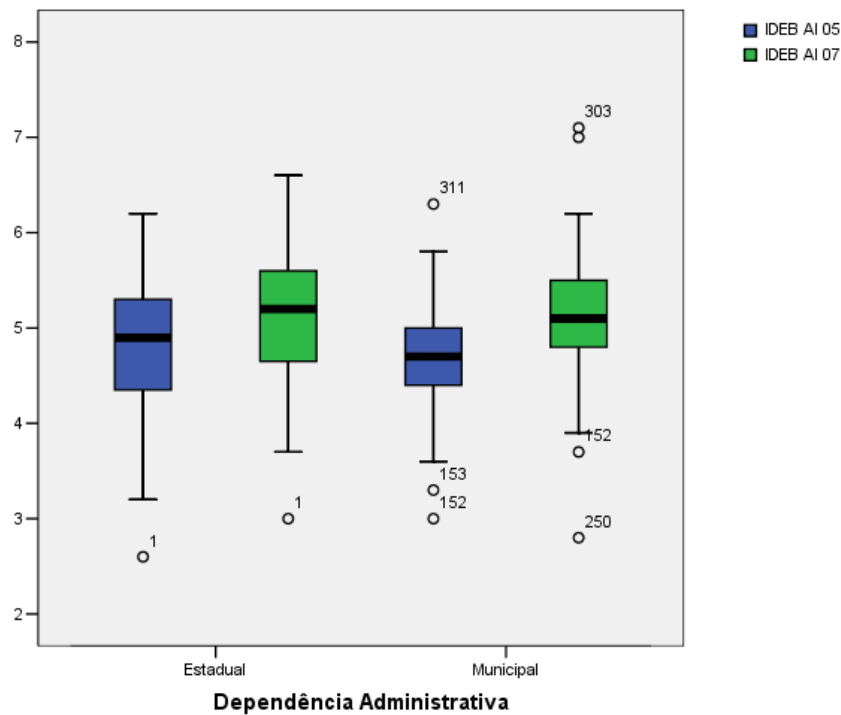


GRÁFICO 3 – VARIABILIDADE AI
 Fonte: INEP(2005, 2007)

Mas, mesmo considerando a variabilidade das redes na presença da influência do fator econômico, é interessante notar que é na região mais pobre da cidade que a rede municipal se movimenta mais ascendentemente e com menor variabilidade do que na região com os melhores salários médios que, embora registre movimento ascendente, também aumentou a variabilidade como mostram os gráficos a seguir.

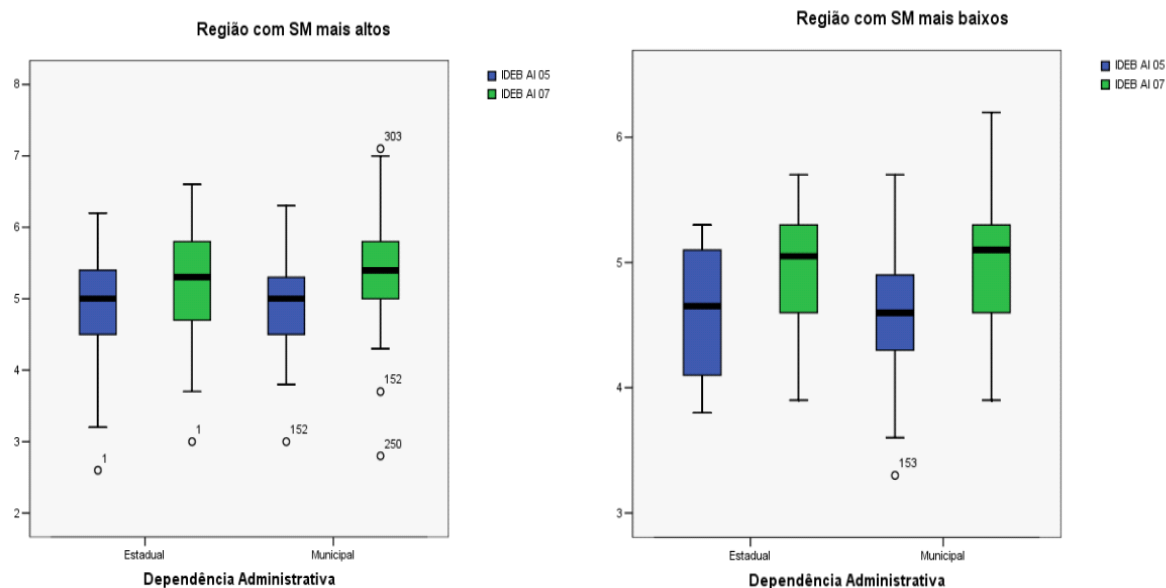


GRÁFICO 4 – VARIABILIDADE REGIONAL AI
 Fonte: INEP(2005,2007); IPPUC(2004).

Levando em consideração que a rede municipal prioriza o atendimento a esta parte do ensino fundamental, então é provável que o movimento ascendente com características mais homogêneas e grau de dispersão menor de seus resultados tenha certa pertinência com a ação governamental mais intensa e regular.

Para os AF do ensino fundamental, a situação é um pouco diversa quanto à variabilidade dos resultados em cada rede. As duas redes mostram uma variabilidade e dispersão maior dos resultados em 2007 quando comparados com os resultados de 2005. Apesar disso, é a rede estadual que impulsiona mais intensamente o conjunto de escolas na direção de resultados melhores, o que não acontece com a rede municipal, que expande os resultados na direção das duas extremidades apresentando-se mais heterogênea em 2007.

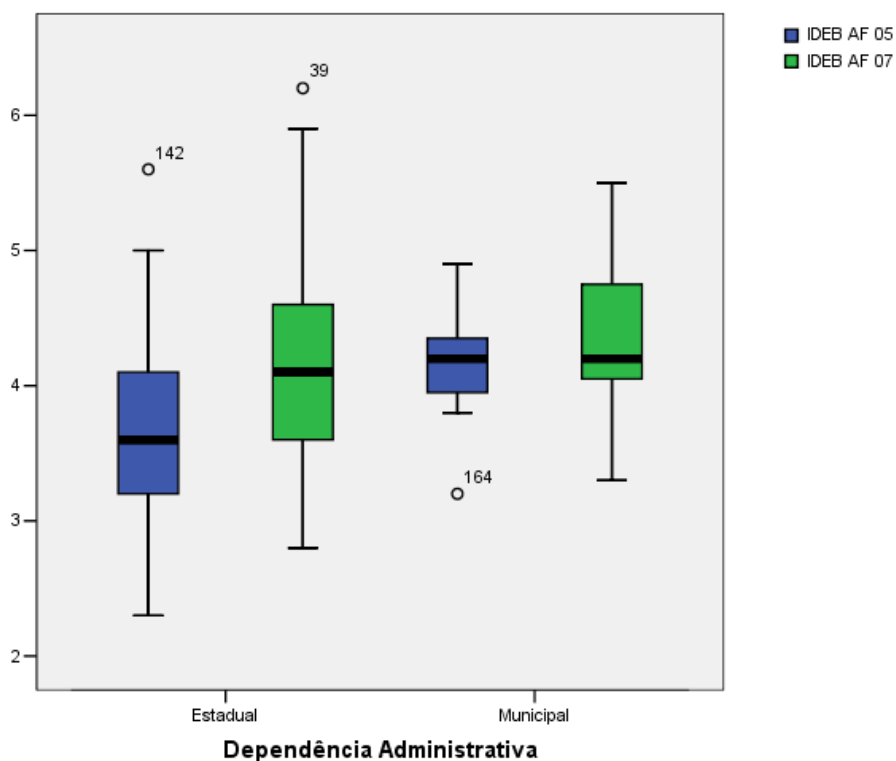


GRÁFICO 5 – VARIABILIDADE AF
 Fonte: INEP(2005, 2007)

Isso confirma os resultados já apontados nas tabelas apresentadas anteriormente e como esperado para esta parte do ensino fundamental em que a priorização de atendimento é responsabilidade da esfera estadual.

Essa tendência se verifica também na presença do fator econômico. A rede estadual, mesmo apresentando uma variabilidade ainda mais acentuada nas regiões mais pobres, não perde o movimento ascendente, ou seja, mesmo com a interferência de outro fator, impulsiona os resultados para cima. Ao contrário da rede municipal que, além de aumentar a variabilidade com mais intensidade que a rede estadual, mostra movimento em direções opostas, para cada região.

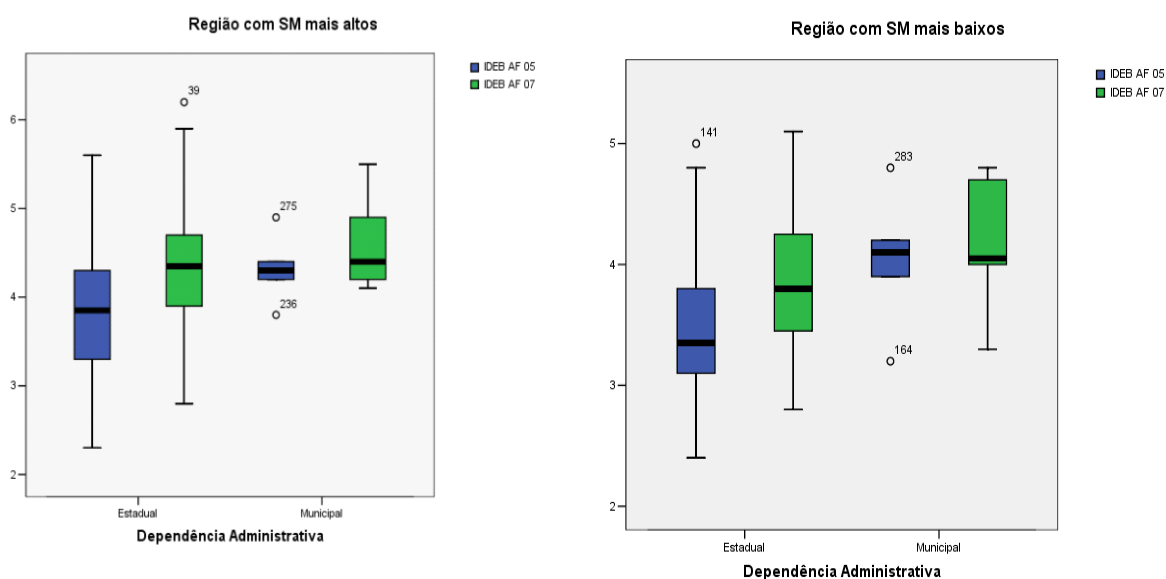


GRÁFICO 6 – VARIABILIDADE REGIONAL AF
 FONTE: INEP (2005,2007); IPPUC(2004)

Comparando o coeficiente de variação (CV)²¹ das duas redes para cada parte do ensino fundamental nos dois anos de publicação do Ideb, percebe-se que a rede estadual reduziu a variabilidade em ambas as partes desta etapa da educação básica, mas de forma mais significativa nos AF. A rede municipal já era uma rede menos dispersa que a rede estadual e manteve o mesmo desempenho nos AI, porém ampliou a variação nos AF, conforme pode ser visto pela tabela 27.

TABELA 27 – COEFICIENTE DE VARIAÇÃO PARA CADA DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência Administrativa	Anos Iniciais	Anos Finais
Estadual	2005	0,16
	2007	0,15
Municipal	2005	0,11
	2007	0,13

FONTE: INEP(2000-2005)

Aqui se faz necessário discutir a relação do sistema estadual com os sistemas municipais. A forma como é partilhada a oferta do ensino fundamental no município de Curitiba faz com que para a rede estadual seja mais difícil ignorar a etapa anterior, já que, por atender prioritariamente os AF, interessa a esta rede como está sendo distribuída a aquisição escolar na parte que antecede sua responsabilização. Não é sem razão que o sistema estadual atua fortemente no sentido de orientar para

²¹ Coeficiente de variação é a razão entre o desvio padrão e a média, e é utilizado para comparar variabilidades de conjuntos diferentes de dados.

uma convergência das ações municipais na área educacional mediante proposição de orientações curriculares, discutidas com todos os municípios. Hoje, o município de Curitiba tem sistema educacional próprio, o que lhe dá um grau de autonomia maior para organizar sua rede de ensino, mas esta é uma situação recente. Talvez esteja aí a razão para que, embora a rede estadual atenda prioritariamente os AF do ensino fundamental, se mostre também certa regularidade, mesmo que com menos intensidade, em ações direcionadas também para os AI. Isso pode ser verificado empiricamente quando esta rede movimenta ascendentemente também os AI, mesmo que de forma mais tênue que a rede municipal.

Na rede municipal, ao contrário, a responsabilização no ensino fundamental não está vinculada ao sistema estadual, pois a precedência dos AI está na própria rede municipal, que também se responsabiliza pela Educação Infantil ou em outras redes municipais. Dessa forma, para a rede municipal é mais fácil ignorar a outra parte do ensino fundamental. Talvez isso tenha relação com o queda no desempenho nos AF nesta esfera de governo.

Em suma, é verdade que no município de Curitiba, o conjunto das escolas fundamentais públicas elevou a média dos resultados estudantis. Também é certo que o esforço maior deste movimento está localizado na rede que mantém prioridade a uma das partes do ensino fundamental: rede municipal para os anos iniciais e rede estadual para os anos finais.

Ainda que a média do indicador dos anos finais continue inferior à média dos anos iniciais, a diferença entre as partes diminuiu. Isso quer dizer que desempenho nos anos finais foi ligeiramente melhor que dos anos iniciais. É possível que isso seja proveniente de ações e prescrições governamentais diferenciadas em uma e outra rede. Também pode estar aliado ao fato de que a taxa de aprovação e reprovação usada no cálculo do Ideb provém de organizações pedagógicas diferentes em uma e outra parte desta etapa da educação básica. A taxa de aprovação nos AI tem sido invariavelmente mais alta que nos AF do ensino fundamental nas duas redes, como pode ser observado nos gráficos 7 e 8, influenciando o cálculo do indicador.

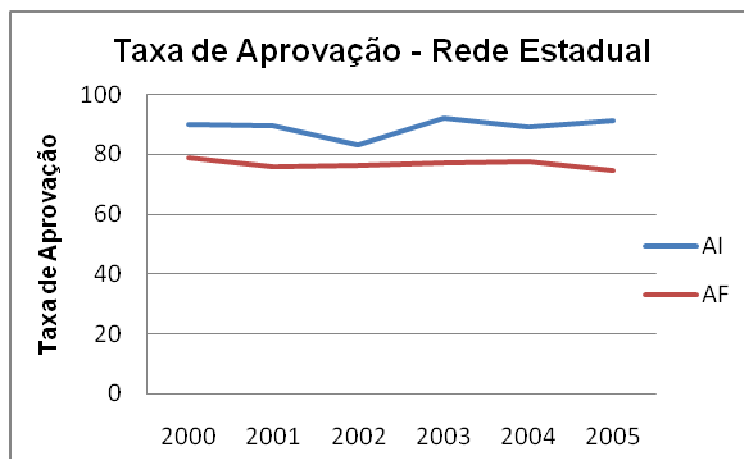


GRÁFICO 7 – TAXA DE APROVAÇÃO DA REDE ESTADUAL
 FONTE: INEP(2000-2005)

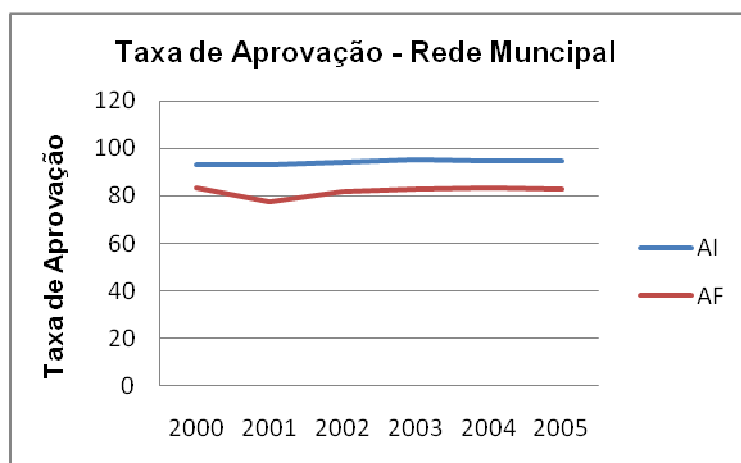


GRÁFICO 8 – TAXA DE APROVAÇÃO DA REDE MUNICIPAL
 FONTE: INEP(2000-2005)

Outro aspecto interessante a ser observado é a política de expansão das redes. Embora esta não seja enfatizada em nenhuma das redes, a pequena expansão ocorrida está reservada mais às políticas estaduais, inclusive para os anos iniciais.

Quanto ao fator econômico e porte da escola, as informações provenientes dos dados aqui estudados mostram que a sua influência nos resultados estudantis é maior onde a ação governamental é menos intensa. Dito de outra forma, excluindo a ação das políticas educacionais, as escolas estariam mais sujeitas à interferência destes fatores nos resultados educacionais. Isso quer dizer que a educação, como direito socialmente reconhecido, só tem chances de ser garantida coletivamente pela ação do Estado, capaz de sobrepor-se a outros fatores por meio de políticas educacionais potencialmente efetivas.

O que significa dizer que são as políticas educacionais que podem e devem equalizar os percursos acadêmicos desiguais de estudantes. É preciso que, como visto anteriormente, aquele estudante residente no Tatuquara, cuja renda média mensal não chega a três salários mínimos, tenha garantia de trajetória equivalente ao estudante que mora no Portão e sua família tem um rendimento maior do que dez salários mínimos mensais. Aquele está muito mais distante do bem social, a educação, do que este, que é favorecido pelo contexto social privilegiado que lhe permite acessibilidade a direitos não disponibilizados em todas as classes sociais. A ação governamental deve disponibilizar a “condução” e o “caminho” suficientes que possibilitem a movimentação do menino de Tatuquara e do Portão na medida de suas necessidades, no sentido da emancipação social, porque educação é um direito de todos.

E o mais importante, a leitura dos dados indica que há relação direta entre responsabilidades prioritárias e efeitos homogeneizadores resultantes das correspondentes ações e prescrições governamentais. Também a secundarização de ações governamentais que resultam da partição da responsabilidade de oferta gera efeitos potencialmente heterogêneos nos resultados estudantis. Atente-se, contudo, ao fato de que o Ideb, embora possa ser considerado um indicador válido, é apenas uma dimensão da avaliação educacional.

De resto, é preciso cotejar esta análise com as ações e prescrições governamentais, que podem estabelecer os limites e as possibilidades destas possíveis relações.

4.3. Ações e prescrições governamentais

4.3.1. O discurso da política em ação

As duas esferas de governo declaram que a educação é um direito obtido por meio de um ensino de qualidade. O quadro 1 expressa como cada esfera de governo considera que este direito pode ser viabilizado, ou seja, quais políticas e ações de governo são capazes de materializar este direito.

ELEMENTO DE COMPARAÇÃO	GOVERNO ESTADUAL	GOVERNO MUNICIPAL
Programas e Políticas anunciados como mobilizadores da educação de qualidade	Formação Continuada	Melhoria da Qualidade do Ensino
	Pesquisa e Produção	Expansão e Manutenção da Oferta
	Melhoria dos Espaços Escolares	Escola Comunidade
Padrão de qualidade	Retorno à abordagem clássica do conhecimento	Matriz de Referência do INEP
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> ↑ Ênfase conhecimentos fundamentais generalizados ↓ Ênfase Projetos específicos </div>	
Formação e qualificação dos professores	PDE (subsídio para ações futuras)	Relação com o Ensino Superior ESCOLA UNIVERSIDADE (subsídio em ação)
	Qualificação técnica (ênfase na capacitação e produção)	Qualificação técnica (ênfase na capacitação)
	Objetivo → Professor pesquisador qualificado	Objetivo → Professor qualificado
	Ações: DEB itinerante, Grupos de Estudo, Simpósios, Semana Pedagógica, Projeto Folhas, OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativa), Formações específicas (laboratórios, biblioteca, etc.)	Ações: Cursos, Assessoramentos, Semana Pedagógica, Seminários etc.
	Ensino de qualidade → responsabilização <u>partilhada</u> entre o estado e escolas/professores	Ensino de qualidade → responsabilização <u>centralizada</u> na ação do Estado
	Ênfase na FORMAÇÃO	Ênfase no CONTROLE
Diretrizes curriculares	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Ambas as redes declaram a democracia como princípio na construção de suas respectivas diretrizes curriculares . </div>	
	Ações: discussão e debate com todos os profissionais	Ações: discussão e debate com todos os profissionais

QUADRO 1 – SEED x SME: COMPARAÇÃO DAS PÁGINAS ELETRÔNICAS

FONTE: www.seed.pr.gov.br (acessado em 10/11/08); www.cidadedoconhecimento.org.br (Acesso em: 08 e 09/11/2008)

É interessante notar que as políticas educacionais que orientam as ações de cada governo estão relacionadas com as demandas sociais e com a responsabilização com a parte do ensino fundamental que lhes é atribuída. As duas esferas de governo atribuem importância às questões materiais na oferta de um ensino de qualidade, porém com conotações diferentes em cada rede. Quando os meios de comunicação denunciam os problemas nas condições de oferta do ensino, observa-se que as denúncias relacionadas à precariedade das condições materiais de escolas geralmente se referem à rede estadual, mas quando a denúncia diz respeito à demanda reprimida na educação infantil, por exemplo, refere-se ao governo municipal. Não é sem razão que o governo municipal tem como meta a

expansão e manutenção da oferta enquanto a preocupação do governo estadual está localizada na *melhoria dos espaços escolares*.

A responsabilização pelos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil remete ao governo municipal a preocupação com as características do público a ser atendido por esta esfera de governo, dado que a grande maioria de alunos não ultrapassa a faixa dos 11 ou 12 anos de idade, para os quais a dependência da proteção familiar é maior e o grau de autonomia relativamente menor se comparado com alunos em faixas etárias mais elevadas. Assim, a ação do governo pode ser potencializada com uma relação mais próxima às famílias em relação à oferta do ensino. Embora não seja possível afirmar que o programa *Escola Comunidade*²² tenha sido concebido intencionalmente com esta finalidade, o fato é que contribui de forma significativa na medida em que a aproximação das famílias com a escola tende a contribuir no melhoramento do desempenho de seus filhos, objetivo do ensino de qualidade. O programa Escola Comunidade parece ser considerado um programa importante para o governo municipal, pois envolve várias secretarias na sua organização e execução. Estudos têm demonstrado que o *background* do aluno, ou o contexto educacional, interfere nos processos de ensino aprendizagem. “*Estes contextos podem se definidos pelas famílias dos alunos, os colegas com os quais eles vão para à escola, os amigos que eles escolhem interagir e os professores que os ensinam*” (Lee, 2000). Pensamento compartilhado também por Reynolds & Teddlie (2000), que enfatizam a importância do *envolvimento dos pais* como fator que atua positivamente em escolas consideradas eficazes.

No caso do governo estadual, as políticas para uma educação de qualidade parecem estar focadas mais na ação interna da escola. As outras duas políticas anunciadas, *formação continuada* e *pesquisa e produção* referem-se a ações docentes. Aqui também é possível relacionar as políticas com a priorização de atendimento. O público atendido por esta esfera de governo situa-se, na maioria,

²² As escolas ficam abertas à população nos finais de semana e em horários noturnos, em que não esteja com atividades letivas. Em suas salas de aulas, quadras esportivas, auditórios, bibliotecas e laboratórios de informática, diversas atividades sócio educativas gratuitas são desenvolvidas nas áreas de saúde, geração de renda, cidadania, cultura, esporte e lazer. As atividades são planejadas, em cada escola, por um grupo formado por representantes da comunidade, da escola e da prefeitura, de modo a que sejam observados e garantidos os interesses da comunidade. As oficinas são desenvolvidas por voluntários, instrutores, servidores municipais e estagiários de graduação (www.cidadedoconhecimento.org.br).

acima dos quatorze anos. Faixa etária que, hipoteticamente, não recebe a mesma atenção familiar despendida aos alunos quando estão em faixa etária mais baixa, mas igualmente necessária a esta fase do desenvolvimento humano. É provável que isso possa ter algum peso no desenvolvimento acadêmico desses alunos. Daí que a responsabilização do governo estadual pelos anos finais e ensino médio intensifique as ações no interior das escolas.

Em suma, parece que as diferenças das políticas educacionais propostas em cada esfera de governo se justificam pela responsabilização de atendimento e demandas sociais em cada parte do ensino fundamental. Pode-se dizer que a oferta do ensino no governo estadual tem suas ações focadas mais intensamente no interior da escola, enquanto o governo municipal também o faz, contudo o foco parece um pouco mais expandido para além dos muros da escola.

A análise dos documentos e textos disponibilizados nas respectivas páginas eletrônicas mostra que, para as duas esferas de governo, a aquisição estudantil de qualidade requer o “retorno” ao conhecimento atrelado a um acento menor na execução de projetos “específicos”. A diferença está na definição do padrão de qualidade. A esfera municipal toma como padrão de qualidade a aquisição decorrente dos *parâmetros curriculares nacionais* enquanto a esfera estadual tenta definir um padrão para o estado, o qual denomina *conteúdos estruturantes*. Isso quer dizer que pode haver diferença da composição e quantidade da “dose” necessária de aquisição escolar entendida como aquela capaz de disponibilizar o bem social do direito ao ensino fundamental, porque também a definição desta medida é fruto de disputa das operações que ocorrem no campo político.

Conseqüentemente, embora as duas esferas de governo proclamem o trabalho docente como condição necessária para aquisição escolar de qualidade, as ações neste sentido são orientadas por fontes diferentes. O que move as ações na esfera municipal é a busca da qualificação profissional necessária à execução de um conjunto de metas anteriormente definidas e aceitas como suficientes. É por essa razão que a formação dos profissionais é voltada mais à capacitação técnica nesta esfera de governo. Já na esfera estadual, os professores são chamados a participar da construção das metas para aquisição do ensino de qualidade; dessa forma, não basta que o professor seja tecnicamente qualificado, espera-se também capacidade de autoria no processo educativo. Por isso, os programas de capacitação nesta esfera de governo, além da capacitação técnica, atuam também no desenvolvimento

da pesquisa e produção docente, como o *Projeto Folhas e Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC)*, por exemplo.

Note-se, por exemplo, a relação de cada esfera de governo em dois programas com a universidade. Na esfera estadual, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)²³ opera como uma qualificação da ação pedagógica futura, na medida em que o professor se afasta do campo da prática pedagógica e busca a argumentação teórica para uma ação mais qualificada. Não ocorre da mesma forma na rede municipal, quando o programa Escola & Universidade²⁴ opera concomitantemente com a prática pedagógica, caracterizando-se mais como uma pesquisa-ação, ou melhor, como uma assessoria em exercício. Em ambas as esferas, caracterizam-se como qualificação profissional, porém evidencia-se o sentido que move cada uma delas, ou seja, na rede estadual a qualificação incide no profissional já que este também pode ser o co-autor da ação e não somente o executor, enquanto na rede municipal é a ação que precisa ser qualificada.

Portanto, é evidente a ênfase em programas de formação e pesquisa na rede estadual enquanto a rede municipal tem um forte apelo a programas de controle nos quais, além das avaliações externas, destacam-se rigorosos e planejados uso de instrumentos internos de avaliação do trabalho pedagógico. Em síntese, parece que o governo estadual pretende partilhar com os profissionais a responsabilidade na construção das diretrizes educacionais e por isso precisa de professores com capacidade de autoria. O governo municipal, ao contrário, não planeja a construção de diretrizes próprias, já que aceita a indicação nacional, e com isso precisa de profissionais competentes e qualificados para executá-las da melhor forma possível.

De acordo com os escritos e com confirmação depois nas entrevistas, as duas instâncias de governo declaram que o processo que conduziu a definição das diretrizes foi democrático e com ampla participação de toda a comunidade escolar, mesmo a rede municipal que de certa forma adota indicação das diretrizes curriculares nacionais. Nesta rede o debate circunscreveu-se no âmbito da

²³ “É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense” (www.pde.pr.gov.br).

²⁴ É um programa da Secretaria Municipal de Educação para incentivo da qualificação profissional continuada de professores. É realizado através de parcerias da SME com Instituições do Ensino Superior. Os professores da rede municipal desenvolvem projetos no campo do processo de ensino-aprendizagem assessorados por professores especialistas universitários e recebem incremento financeiro na forma de bolsa temporária.

compreensão técnica das já determinadas diretrizes e não da sua formulação ou reformulação. De uma forma ou de outra, as duas redes parecem acreditar no aval dos professores, ou das escolas, como condição para o sucesso das ações educativas propostas, obtido por processos democráticos de discussão e debate.

A análise das informações que se distinguiram por uma possível tendência à transitoriedade, ou à especificidade, foi comparada entre as duas esferas de governo assim como relacionadas quando possível com as propostas educacionais mais amplas de cada governo. Estas informações estão organizadas no quadro 2.

As ações e os projetos com essas características revelaram-se bastante semelhantes em relação aos conteúdos referidos, quando confrontados nas duas páginas eletrônicas analisadas.

Importa ressaltar aqui que, no conjunto dessas ações e projetos, destacam-se alguns que têm conexão direta com as propostas de governo de cada dependência administrativa. Assim, na esfera estadual destacam-se quatro ações que se referem à política de pessoal (destacadas em verde), que no caso desta rede tem priorizado esta área com investimentos, tanto na contratação por concursos como na formação e qualificação profissional. No caso do governo municipal, três destas ações e projetos (destacadas em lilás) referem-se à orientação da ação pedagógica, à legislação e condições materiais, que estão profundamente atreladas às políticas norteadoras da educação no município. Como já verificado, há uma disposição desta instância administrativa em qualificar a ação do professor, por isso as orientações neste sentido. Também obras de expansão e manutenção ratificam os propósitos do governo municipal. O terceiro destaque deste conjunto de ações e projetos recai na referência ao Conselho Municipal que, de certa forma, está relacionado a uma tendência em aumentar a participação e autonomia do governo e dos cidadãos no encaminhamento das políticas educacionais para a cidade.

GOVERNO ESTADUAL		GOVERNO MUNICIPAL	
AÇÃO/PROJETO	REFERÊNCIA	AÇÃO/PROJETO	REFERÊNCIA
TV Ao Vivo	Comunicação/informação	TV Prefeitura	Comunicação/informação
		Rádio Prefeitura	Comunicação/informação
Eleição de Diretores	Gestão	Eleição de Diretores	Gestão
Conheça o “Dia-a-dia Educação)	Acessibilidade	Acesso às Unidades Educacionais	Acessibilidade
		Ramais da Sme	Acessibilidade
		Participe do Chat	Acessibilidade
EUREKA	Avaliação/Aprendizagem (aluno)	Conteúdo para alunos	Ensino/Aprendizagem (aluno)
		Descubra o mundo da Criança	Ensino/Aprendizagem (aluno)
Seleção de Professores CFC(coordenação de formação continuada)	Política de pessoal	Cadernos Pedagógicos 2008	Orientação da ação pedagógica
Editais e Concursos (PSS, remoção) RH	Política de pessoal	Conselho Municipal da Educação	Legislação
Concurso Público	Política de pessoal	Obras Projetos SME	Condições materiais
Seleção de professores (TV Paulo Freire)	Política de pessoal	Conversa com verso e prosa	Projetos
Alfabetização	Projetos	Selo Manacá da Semana	Projetos
Luz das Letras	Projetos	Campanha do Agasalho	Políticas sociais
Políticas para Idosos	Políticas sociais	Fundação Cultural de Curitiba	

QUADRO 2 – AÇÕES/PROJETOS ESPECÍFICOS E/OU TRANSITÓRIOS

FONTE: www.seed.pr.gov.br (acessado em 10/11/08); www.cidadedoconhecimento.org.br (acessado em 08 e 09/11/08)

LEGENDA

 Conexão com a proposta do Governo Estadual

 Conexão com a proposta do Governo Municipal

Quando os dados agregados sob a categoria “Fluxo de Notícias Cotidianas” são analisados e comparados entre as duas redes, nota-se que há frequência significativa de notícias relacionadas a resultados de “boa” performance seja estudantil, profissional ou institucional. Funciona quase como uma vitrine político-educacional, em que premiações, apelos à participação e competições variadas, comemorações as mais diversas, entre outras, alimentam o fluxo diário das duas páginas eletrônicas. Ainda que o tempo de observação seja bem restrito, dada a velocidade do fluxo deste tipo de informação, é possível perceber um clima de competitividade gerado pelo caráter meritocrático da exposição de escolas, estudantes e professores. Estas informações estão dispostas no quadro 3.

A compensação pelos méritos individuais é bastante problemática na medida em que o contexto educacional, o *background*, apesar de não ser uma escolha do aluno, interfere sobremaneira no seu desempenho escolar, como já dito anteriormente. Dessa forma, é questionável, por exemplo, a “Viagem para Morretes”

recebida como “prêmio” por cerca de cem estudantes em função de uma melhor atuação acadêmica que pode ter sido influenciada por situação sócio econômica melhor, pela melhor capacitação de determinados professores, por uma escola materialmente mais equipada, por um ambiente familiar mais equilibrado, entre outros fatores. Ou escolas vencedoras da Olimpíada de Matemática serem recompensadas com incremento de material e equipamentos pedagógicos sofisticados. Num caso e outro, a recompensa é dada àqueles beneficiados por um *background* mais qualificado, gerando uma dupla exclusão social daqueles que, dada a precária disponibilização ao ato educativo, serão penalizados não recebendo o prêmio ou a recompensa. Isso vale para qualquer forma de premiação, ainda que a compensação tome a forma aparentemente inocente da distribuição de medalhas ou homenagens simbólicas, especialmente quando se está falando do ensino fundamental como direito público subjetivo, pois este não é destinado somente àqueles que gostam, ou querem, ou podem estudar, é para todos. Assim, parece que ambas as redes, apesar de declararem a educação como um direito, perdem um pouco o prumo deste direito com a promoção sistemática de recompensas e prêmios atribuídos ao mérito individual dos estudantes, professores e escolas.

GOVERNO ESTADUAL		GOVERNO MUNICIPAL	
AÇÃO/PROJETO	REFERÊNCIA	AÇÃO/PROJETO	REFERÊNCIA
Premiação Olimpíadas Escolares	Performance estudantil individual (esportiva)	Comemoração Comunidade Escola	Performance institucional
Software Ouvidoria	Aperfeiçoamento fluxo comunicação	Premiação Professora	Performance profissional individual
Fera com Ciência	Performance institucional/estudantil	Seminário e mostra de Trabalho	Performance institucional
Olimpíada de Matemática	Performance institucional/estudantil	Boas Práticas EI	Performance institucional
Olimpíadas Escolares	Participação em áreas afins (esporte)	Encontro cultural Educação Permanente	Performance extra
Premiação da SEED	Produção de Professores	Recital de piano em escola	Aporte cultural
Fera com Ciências (Arapongas)	Performance institucional/estudantil	Exposição de trabalhos (étnico raciais)	Performance Institucional
Festival Artes e Literatura (Ibaiti)	Performance institucional/estudantil	Exposição de Trabalhos de alunos	Performance Institucional
Fera com Ciências (Arapongas)	Performance institucional/estudantil	Obras em creches	Expansão do EI
Maiores investimentos em Educação (MEC)	Financiamento da educação	Viagem de estudantes	Atividade extra escolar
		Exposição Aposentados	
		Inauguração biblioteca	Aporte material
		Comemoração dia das bruxas	
		Melhoria desempenho de aluno	Performance profissional individual
		Jogos Especiais	Performance estudantil

QUADRO 3 – FLUXO DE NOTÍCIAS COTIDIANAS

Fonte: www.seed.pr.gov.br (acessado em 10/11/08); www.cidadedoconhecimento.org.br (acessado em 09/11/08).

A outra fonte de dados, as entrevistas, de certa forma corrobora as constatações advindas da análise anterior, auxiliando na compreensão do sentido dado às ações e prescrições em cada esfera governamental.

Como esta pesquisa se dedica ao estudo das ações governamentais nas duas partes do ensino fundamental e as duas dependências administrativas, como já dito, ofertam as duas partes com a priorização de uma delas, foi solicitado a cada esfera de governo dois respondentes, ou seja, um para cada parte do ensino fundamental. Nas duas situações, a indicação de apenas uma pessoa para responder pelas duas partes do ensino fundamental pode estar relacionada com a ausência de um serviço ou setor dedicado com mais intensidade e regularidade a uma parte do ensino fundamental caracterizando neste caso a priorização de uma das partes. Este fato foi constatado posteriormente durante as entrevistas.

Apesar disso, as perguntas foram elaboradas e direcionadas a cada parte do ensino fundamental nomeadamente, desconsiderando a prévia constatação de

priorização de uma parte do ensino fundamental pelas redes de ensino e as informações obtidas a partir do questionário elaborado estão cotejadas no quadro 4, com as questões se constituindo no elemento de comparação.

A análise mostra que o perfil das duas respondentes é muito similar, em vários aspectos, como pode ser facilmente comparado. Ressalte-se, contudo, o item relativo à formação acadêmica, pois o grau mais elevado das duas está ligado à tecnologia (tecnologia e informática em educação).

Embora as informações obtidas a partir do discurso orientado tecnicamente pelo roteiro da entrevista confirmem em grande parte as constatações levantadas na análise das páginas eletrônicas, o mérito desta fonte de dados está justamente em evidenciar o grau de similitude entre as duas esferas de governo a respeito de políticas e ações educacionais.

Nesse sentido, se no caso da publicização das ações, projetos e programas educacionais é a regularidade da sua frequência que pode indicar a priorização ou não-priorização por uma parte do ensino fundamental, no caso das entrevistas esta é uma questão explicitamente assumida. As duas respondentes justificam a priorização da oferta e o atendimento como decorrência do acordo entre as esferas de governo e citam a conclusão do processo da municipalização dos anos iniciais como uma ação de curto prazo necessária dos respectivos governos. No caso da oferta não-prioritária dos anos finais pela esfera municipal, não parece haver proposta de uma possível “estadualização”.

As duas chamam atenção também para a estrutura diferenciada do ensino fundamental que dificulta ações conjuntas nas duas partes desta etapa da educação básica. Contudo, o conjunto de escolas não-prioritárias sob a dependência administrativa de cada rede poderia desencadear uma ação diferenciada, já que se constitui de número relativamente pequeno de escolas. Mas, na verdade, o que se verifica é o contrário quando admitem fraqueza ou até ausência de interferências nas partes que não são consideradas de atendimento prioritário. A rede estadual, por exemplo, construiu *Diretrizes Curriculares* para os AF e apenas *Orientações Curriculares* para os AI enquanto a rede municipal viabilizou *Cadernos Pedagógicos* para os AI mas não para os AF.

Quanto ao que pode ser considerado como ensino de qualidade é interessante notar que, em ambos os discursos, considera-se que a gestão atual foi precedida por um período de afastamento, referido na entrevista por *vácuo* ou

lacuna, do objetivo da educação. Também tentam comprovar esta tese alegando a profusão de projetos específicos em prejuízo do trabalho com o conhecimento considerado mais clássico, que pautaram as ações pedagógicas no período anterior citado pelas duas entrevistadas. Importa ressaltar que no caso da esfera estadual de fato houve uma mudança significativa na linha política de governo, mas o mesmo não ocorreu no governo municipal que pode ser considerado como uma continuidade do governo anterior. O que houve nesta esfera de governo foi a recomposição dos cargos da coordenação do ensino fundamental com ocupantes que se caracterizam pela defesa da priorização pedagógica. Contudo, não é a reformulação ou proposição de novas diretrizes que pauta a preocupação dos atuais dirigentes, mas a compreensão e execução destas que teriam sido prejudicadas pelo encaminhamento intensivo de projetos específicos propostos pelos gestores que os antecederam. Dessa forma, há diferença na dimensão do conceito de qualidade em educação em uma e outra rede. Isto pode ser explicado pelo fato de que o que se constitui como qualidade do ensino também é um conceito disputado no campo político e nem sempre é referenciado pela justa distribuição de um direito social, depende das referências que dão o sentido das ações daqueles que operam neste campo. Além disso, é provável que a elevação do grau de percepção e participação política dos supostos beneficiados pela ação governamental contribua para novas configurações dessas ações, na medida em que tendem a responsabilizar mais o estado como agente viabilizador de políticas sociais, no caso da política educacional.

As diferenças no conceito de qualidade em educação podem ser percebidas pela importância dada às ações propostas e realizadas com sucesso do ponto de vista de cada respondente. Na esfera estadual, o *DEB Itinerante* foi considerado a ação governamental de maior sucesso ao passo que na esfera municipal a ênfase recai na *mobilização pela responsabilização* como a ação de governo exitosa. Note-se que estas ações estão diretamente ligadas à concepção de qualidade da educação em cada rede.

Porém se assemelham quando ambas impelem para o interior das escolas a possibilidade da concretização do ensino de qualidade e por essa razão declaram que as ações governamentais estão centradas no ato educativo. Não obstante, a abordagem é diferenciada em cada esfera de governo. O município mobiliza suas ações perspectivando elevar o grau de responsabilização na execução eficiente das

escolas, o que pode ser verificado, entre outras ações, pelo intenso programa de avaliação interna e controle como a produção e distribuição de *Cadernos de Avaliação*, por exemplo, com informações detalhadas sobre o desempenho de cada escola. A mobilização do governo estadual é no sentido de buscar a co-responsabilização, com ações que propõem intensificar o debate para a construção das diretrizes curriculares no intuito de que a autoria partilhada com as escolas promovam sua execução. Em uma ou outra situação, a operacionalização dessas ações é viabilizada por processos administrativos descentralizados. As duas redes apostam na eficiência e competência técnica das administrações regionais (núcleos descentralizados de educação) para conduzir as proposições do governo no local da política em ação, as escolas. É preciso atingir a sala de aula, onde o cidadão deverá receber o benefício da educação. Não é sem razão que as duas entrevistadas, quando descrevem a composição dos integrantes das respectivas secretarias, enfatizam a origem profissional deles, ou seja, são professores(as) vindos do quadro do magistério o que facilita a possível interiorização das ações governamentais. O quadro a seguir mostra com detalhes as constatações sobre os diferentes aspectos que influenciam as ações e prescrições em cada esfera governamental.

ELEMENTO DE COMPARAÇÃO	RESPONDENTE DA SEED	RESPONDENTE DA SME (continua)
Perfil	Função/cargo – Coordenadora das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica	Função/cargo – Diretora do Departamento de Ensino Fundamental
	Idade: 45	Idade: 46
	Vínculo empregatício: QPM (quadro próprio do magistério)	Vínculo empregatício: funcionária concursada (PMC/SME)
	Formação acadêmica: graduação em geografia e mestrado em tecnologia (UTFPR)	Formação acadêmica: graduação em pedagogia, especialização em pesquisa educacional e educação especial, mestrado em educação (UFPR), Doutorado em curso (informática em educação)
	Função anterior à atual: professora	Função anterior à atual: licença para o doutorado
	Forma de provimento do cargo: convite	Forma de provimento do cargo: convite
	Função paralela: docência no ensino superior (instituição privada FACINTER)	Função paralela: docência no ensino superior (instituição privada BAGOZZI)
O que o senhor/senhora considera como direito à educação? Quando uma criança ou adolescente tem seu direito atendido?	Acesso ao conhecimento Caráter não assistencialista da escola Foco no conhecimento “clássico” (atuação mais intensa) Menos projetos paralelos	Relaciona o direito à educação a um conjunto definido de saberes/conhecimentos a serem adquiridos na escola. (explicita-os detalhadamente).
Acesso ao conhecimento para os AI e AF	A unicodência nos AI facilita o acesso ao conhecimento A fragmentação do conteúdo prejudica este acesso nos AF	AI - detalhamento da aquisição necessária em cada área do conhecimento AF - refere-se apenas à necessidade de aprofundamento das aquisições desejadas para os AI
Como é a estrutura de organização/atendimento para cada parte (Anos Iniciais e Anos Finais) do ensino fundamental? Quantas pessoas trabalham diretamente neste setor? Como se processa (caminho burocrático ou administrativo percorrido) a interlocução com cada conjunto de escolas (Anos Iniciais e Anos Finais)?	AI – Informa sobre o pequeno número de escolas e o regime de cessação à partir de 2010. Não há diretrizes para esta parte do EF. Apenas <u>Orientações Curriculares</u> nos mesmos moldes feitos para a EI. AF – Para esta parte do EF e EM foi construída as Diretrizes Curriculares	O atendimento é regionalmente descentralizado. Os núcleos regionais, em relação às escolas, atuam tecnicamente a partir das diretrizes e ações que emanam da SME/DEF. Supervisão e controle via Núcleo Regionais. Diagnóstico local x Políticas Educacionais do município. (Fala sobre cada uma destas políticas e declara ser a qualidade o programa mais importante) Assume as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino do município. Composição dos Núcleos: pedagogas, alfabetizadoras (2), pessoas com experiência na EJA e professores de matemática (em fase de implantação). Descreve detalhadamente toda estrutura do DEF (descrição de todos os grupos de trabalho que compõem o DEF)
Interlocução	AI – no estado com os secretários de educação e no município de Curitiba com alguns pedagogos Sobre os AF declara que esta é a atuação “forte” Há uma Coordenação para os AI Para os AF e EM – Três Coordenadores (um especificamente para a coordenação do Livro Didático Público)	Por meio dos Núcleos Regionais A estrutura do EF (AI+AF) dificulta as ações nos AF

ELEMENTO DE COMPARAÇÃO	RESPONDENTE DA SEED	RESPONDENTE DA SME (continuação)
<p>Quais os problemas mais relevantes com que se depara a atual administração/gestão em relação a cada grupo de escolas? Quais as possíveis causas desses problemas? Que ações são propostas/previstas para estes problemas?</p>	<p>Baixo Ideb de um grupo de escolas (Grupo de superação) Evasão do EM noturno (mas também do diurno e do EF) No EF o problema é a terminalidade, porque a entrada é atendida quase em 100% No EM a entrada está em torno de 70% de atendimento e a saída em torno de 30%. Falta de material didático para o EM Lotação do quadro de professores (EF e EM) Problema: PSS (professores contratados PSS) Solução: promoção de concursos Material didático (livro didático para o EM) Formação dos professores (DEB itinerante, simpósios, grupos de estudos e encontros) do QPM e PSS. Formação continuada. Objetiva atender a todos os professores. Descreve detalhadamente estes programas de formação. Destaca a importância da autoria de trabalhos/pesquisa dos professores (Folhas, OAC). Formação continuada e produção de material didático. Salas de Apoio (para alunos da 5ª série) conduzidos por professores dos AF, mas com trajetória forte na 5ª série ou nos AI.</p>	<p>Resultados do ensino Formação de professores (somente a partir de 2000 que houve um investimento na formação superior para os AI) Formação superior precária (a SME precisa formar, quando a sua obrigação é atualizar) Declara que há investimento na ação docente (relaciona com os resultados da Prova Brasil) Nos AF os professores são mais experientes mas falta pessoal. Retomada do foco na questão do ensino (menos projetos específicos)</p>
<p>O senhor/senhora conhece o Ideb médio geral do município de Curitiba em 2005 e 2007 para cada parte do ensino fundamental? Em caso afirmativo, a que o senhor/senhora atribui a elevação do indicador?</p>	<p>Declara conhecimento do Ideb 2007 justificando pela sua recente atuação na EB. Ações (concursos, formação continuada, produção de material, etc) começaram em 2004/2005 e portanto não está relacionado com o Ideb 2005. Refletiu no Ideb 2007. A elevação do indicador está relacionada aos programas: concursos, material didático, formação continuada de professores, salas de apoio, etc. Afirma que as ações não são propostas em função do resultado do Ideb, mas admite que o indicador reflete as ações propostas e desta maneira acaba interferindo.</p>	<p>Conhece e considera importante a avaliação externa. Desencadeou um processo de avaliação interna da rede. Relata a existência de avaliação interna na rede, descrevendo-a detalhadamente e justificando-a. Considera a elevação do nível decorrente da melhoria da ação interna da escola e neste caso a avaliação e auto-avaliação são fundamentais. A avaliação interna é concebida, conduzida, analisada e disponibilizada às escolas pela SME/DEF. É uma prerrogativa da SME, embora a escola participe neste processo. Acha necessário um setor específico para cuidar de pesquisa, de estatística. A avaliação está relacionada à questão da alfabetização (AI)</p>
<p>Na sua opinião a publicação do Ideb influencia o encaminhamento de ações governamentais? De que maneira?</p>	<p>NÃO. O Ideb não norteia as ações educacionais.</p>	<p>SIM. Inclusive a projeção do MEC, que deve fazer parte dos planos dos diretores (executores das políticas educacionais)</p>
<p>Que ações foram implementadas após a divulgação do Ideb de 2005?</p>	<p>(incerteza da respondente em relacionar ações após a divulgação do Ideb)</p>	<p>Divulgação de um caderno com informações e análise do Ideb por escola. Cadernos da Prova Brasil. Caderno da avaliação interna. Finalidade destas avaliações: diagnóstico para ações futuras.</p>

ELEMENTO DE COMPARAÇÃO	RESPONDENTE DA SEED	RESPONDENTE DA SME (conclusão)
Há uma diferença entre o Ideb para os anos iniciais e para os anos finais do ensino fundamental? Em sua opinião a que fatores podem ser atribuídos esta diferença?	Utiliza como parâmetro de comparação os AI de toda Curitiba (estaduais e municipais) e declara a dificuldade de ações que atinjam todo o estado. Quando lembrada porque as escolas estaduais AI tem Ideb melhor que os AF não tem certeza dos fatores que podem ter influenciado nisso. Cita apenas a questão da unidocência.	Admite a não priorização dos AF. Não foram feitos cadernos pedagógicos para os AF. A formação deficitária dos professores (licenciaturas)
Quais ações implementadas na área da educação por esta gestão/administração que o senhor/senhora considera de maior sucesso? Por quê?	DEB itinerante.	Mobilização das escolas (responsabilização). Priorização da questão pedagógica.
Quais ações resultaram não obter o sucesso esperado? Por quê? Quando elas ocorreram/estão ocorrendo?	O modelo dos Simpósios, pela impossibilidade de atingir a todos.	A articulação com as universidades (Escola Universidade). Questão salarial precisa melhorar. Rotatividade/fixação dos professores Melhorar atuação das equipes gestoras
O senhor/senhora avalia que com a estrutura proposta e o atendimento ofertado em cada parte do ensino fundamental da sua rede corresponde ao direito devido aos alunos? Por que e em que medida?	Em parte sim e em parte não. Mobilização dos professores para a construção das diretrizes curriculares do estado (rompimento com os parâmetros curriculares, políticas das competências e o projeto neo-liberal dos anos 90) Conteúdos estruturantes surgiram a partir de diagnóstico do esvaziamento dos conteúdos escolares.	Em parte. Quanto a acesso e permanência sim. A qualidade ainda é uma busca. Recoloca a questão da importância da avaliação nesta perspectiva. A responsabilização já foi conquistada agora falta a profissionalização do professor. Ações para a profissionalização/formação do professor: seminários em todas as áreas de conhecimento e todos os temas transversais (equipes de representatividade, não atinge todos), melhoria das bibliotecas e acesso a livros para o professor.

QUADRO 4 – ENTREVISTAS COMPARADAS

FONTE: entrevistas obtidas nas duas secretarias de Educação cuja transcrição encontra-se em anexo (ANEXO 3).

Em suma, parece que nas duas esferas de governo há uma preocupação em qualificar o ato educativo mesmo considerando haver concepções distintas na definição de qual seja a melhor aquisição a ser disponibilizada aos alunos. Parece que o ato de ensinar bem é o pano de fundo que sustenta a concepção e a viabilização de determinadas ações e prescrições das duas esferas governamentais, ou seja, todo o investimento na área da educação deve estar conectado àquilo que a escola deve fazer: ensinar bem a todos. Dessa forma, faz todo sentido, por exemplo, a presença de professores especializados em alfabetização e matemática em cada

núcleo regional de ensino da rede municipal, pois a aquisição qualificada para esta rede é determinada pelas diretrizes nacionais que compõem as matrizes de referência do sistema de avaliação nacional. Também não é sem razão a ênfase dada pela esfera estadual em programas de capacitação como o DEB Itinerante e profusão de concursos públicos que podem indicar uma preocupação considerável na lotação e qualificação do quadro docente, essencial na aquisição qualificada para esta rede.

A constatação de que as redes priorizam ações e prescrições para a parte do ensino fundamental que está sob sua responsabilidade de oferta e atendimento, aliada ao fato de a organização estrutural destas partes ser distinta, não permite pensar na simples extensão linear de propostas para o ensino fundamental como um todo. Organizações tão díspares reclamam ações igualmente distintas. Por isso, a tentativa de programas comuns às duas partes do ensino fundamental costuma resultar inócua, caracterizando a secundarização de uma parte do atendimento.

4.4. Em síntese

As fontes empíricas mostram que a forma de partilha na oferta do ensino fundamental público no município de Curitiba pelas esferas de governo, municipal e estadual, potencializa responsabilizações priorizadas ou secundarizadas nas referidas redes de ensino. Isso pode ser explicado pelo fato de que, como já dito anteriormente, as demandas desta etapa da educação básica é distinta para os AI e os AF, requerendo organizações educativas igualmente distintas. A secundarização no atendimento é resultado da falta de vinculação entre a ação governamental e as necessidades de uma das partes do ensino fundamental.

Dessa forma, a possibilidade de ser beneficiado pela distribuição justa do direito ao ensino fundamental requer ação governamental prioritária de atendimento deste direito. Isso quer dizer que cerca de 12% (alunos da rede estadual) dos AI e 7,6% (alunos da rede municipal) dos AF podem estar sendo penalizados pelo atendimento secundarizado e, portanto, distanciados da distribuição justa do direito à educação. Estes percentuais significam aproximadamente vinte mil crianças e adolescentes, número bastante significativo em se tratando de direito público à educação, cuja secundarização não pode se justificada pela necessidade de priorização de uma das partes. Por isso a partilha da oferta do ensino fundamental deve prever o atendimento completo a todos sob pena de colaborar no alijamento de

um direito obrigatório para todos. Assim, não pode haver acordo ou formas de colaboração para a oferta e atendimento do ensino fundamental que justifiquem sua secundarização.

Contudo, o fato é que, a análise do discurso político, ainda que de forma incipiente, dá alguma dimensão das ações e prescrições governamentais. De alguma forma confirmam a priorização no atendimento de uma das partes do ensino fundamental, evidenciado na regularidade e intensidade de políticas para cada parte do ensino fundamental. Coincidentemente, a análise mostra que é na parte priorizada de cada rede que os resultados estudantis tendem a ser mais homogêneos, isto é, mais parecidos e menos variados entre si. É possível que a disponibilização das condições de acesso ao direito à educação seja mais equânime para os estudantes na parte prioritária de cada rede, que, dessa forma, tendem a apresentar uma variação menor nos resultados escolares. Nesse sentido, a homogeneização de resultados não implica necessariamente resultados médios mais elevados, mas resultados tendencialmente mais iguais.

Assim, a leitura que inicialmente evidenciava uma aparente inversão entre esforços governamentais e resultados estudantis não pode ser confirmada. Ou seja, o papel da política é equalizar trajetórias acadêmicas com vistas à aquisição emancipatória às pessoas e as ações e prescrições que dela decorrem devem disponibilizar a aquisição possível para todos e não a melhor aquisição para poucos, ainda que a melhor aquisição deva ser o horizonte para todos. Por isso, um resultado médio menor não significa ação do governo inócua, ao contrário, pode bem ser a extensão do benefício a mais cidadãos.

Por outro lado, evidenciam-se nas partes não-prioritárias, ou secundarizadas, de cada rede, resultados estudantis bastante heterogêneos e sem regularidade no movimento, fato que pode estar relacionado com a ausência ou não-objetividade de políticas para estas partes do ensino. Neste caso, também a heterogeneidade que resulta da ausência de esforço governamental não implica resultados médios mais baixos, pois dada a alta variabilidade nas condições dos percursos acadêmicos provocadas por outros fatores, podem ocorrer resultados médios mais elevados.

Em suma, maior esforço político não implica necessariamente resultados médios mais elevados, mas um movimento abrangente e homogêneo em elevação. Ao passo que menor esforço político também não se traduz em resultados médios mais baixos, mas em seu grau de heterogeneidade.

Importa ressaltar também a diferença no desempenho estudantil entre as duas partes do ensino fundamental, medida pelo Ideb, além de outros fatores já mencionados que interferem na determinação do indicador, como as taxas de reprovação. É provável que tais diferenças estejam relacionadas à dimensão dada em cada rede para a aquisição estudantil delineada no ato educativo. A proximidade do desenho da aquisição com a matriz de conhecimentos que referencia os exames padronizados utilizados no cálculo do Ideb, evidenciada na rede municipal tanto nas entrevistas como na análise das páginas eletrônicas, pode estar relacionada com os resultados mais elevados dos AI, que é oferta prioritária nesta esfera de governo.

Também é importante lembrar que no intervalo de tempo entre uma aferição e outra do Ideb, o contexto político era diferente em cada esfera de governo. No ano de 2006, exatamente entre as duas medidas do indicador, ocorreram eleições majoritárias no país quando foram eleitos, entre outros cargos, os governadores de estado. Já o governo municipal iniciou a gestão em 2005, coincidindo a primeira aferição com o primeiro ano da gestão, cujos resultados, a princípio, não podem ser delegados a esta gestão. Contudo, a segunda aferição e publicação ocorreram durante a gestão atual. As duas situações podem ter influenciado o sentido das ações governamentais, mesmo que diferentemente em cada esfera de governo.

E, por último, é preciso considerar que as fontes empíricas utilizadas na obtenção das informações, tanto das ações e prescrições governamentais como do desempenho estudantil, são em alguma medida restritas, dada a complexidade do contexto político em que operam todas as esferas responsáveis pela justa distribuição do direito público e subjetivo ao ensino fundamental.

CONCLUSÕES

A idéia inicial de que a partilha priorizada que caracteriza o acordo para a oferta e o atendimento público do ensino fundamental no município de Curitiba induz a correspondentes ações governamentais igualmente priorizadas, é confirmada tanto pelos discursos, que admitem claramente a objetivação dos esforços políticos na parte que lhe coube na partilha, como pela análise das ações e programas, expostos nas páginas eletrônicas de cada rede - cuja a intensidade e regularidade são diretamente proporcionais ao grau de responsabilidade do atendimento em cada parte do ensino fundamental.

Assim, admitir a priorização do atendimento a uma das partes do ensino fundamental significa secundarizar a outra parte, dada a especificidade exigida na organização de cada uma delas. No caso de Curitiba, o critério utilizado na divisão de responsabilidades são as partes do ensino fundamental, ou AI e AF. Isso é preocupante, porque, na verdade, o que se reparte são os estudantes e, como é uma divisão que não ocorre de forma plena, parte deles fica com atendimento secundarizado. Embora esta situação seja admitida pelas duas esferas de governo, não é tida como aceitável, mas como transitória e que requer solução em curto prazo.

Por outro lado, a hipótese de que a ação governamental mais intensa e regular poderia se revelar inócua ou embaraçar processos educativos, vista até como uma relação perversa, na medida em que sua presença poderia ser a causa de resultados insatisfatórios ou a sua ausência de possibilidade de bons resultados, não se confirma. Ao contrário, a leitura mais atenta e detalhada das informações revelou que a ação governamental é decisiva na distribuição do direito à educação, pois tem a função de equalizar trajetórias educacionais de todos. Na verdade, o problema da hipótese inicial está na comparação muitas vezes equivocada entre estratégias e pontuação média em exames padronizados como medida de efetividade da política. Na equalização do direito, a intensificação de políticas deve produzir resultados menos variáveis, pois isso significa que quanto menor for a variabilidade dos resultados, os destinatários do direito estão em condições mais parecidas ou mais próximas. Portanto, políticas mais intensas tendem a resultados mais homogêneos e não necessariamente mais altos.

Entretanto, a homogeneização com vistas à aquisição qualificada para todos não pode se mostrar estacionária, mas em movimento ascendente. Dessa forma, é o sentido da homogeneização que pode medir o quanto uma política pode ser considerada efetiva na equalização de percursos escolares com vistas à emancipação social. Esta é a medida necessária para monitorar o acesso ao direito à educação a todos os cidadãos.

No caso da oferta e manutenção do ensino fundamental em Curitiba, a investigação revelou que a confirmação de políticas mais intensas na parte de atendimento prioritário pode ser associada a uma menor variabilidade dos resultados estudantis. Isto é, há similaridade no movimento dos resultados dos alunos dos AI na rede municipal e alunos dos AF da rede estadual, coincidentemente considerados prioritários nas redes de ensino às quais pertencem. Além de os estudantes apresentarem resultados mais próximos, também se movimentam em conjunto em direção a resultados melhores, na condição assinalada anteriormente.

Por outro lado, a ausência, a irregularidade ou a não-objetividade da ação governamental também constatada nas partes não-prioritárias das redes de ensino podem ser associadas a uma maior variabilidade no conjunto dos resultados das escolas nesta condição, ou seja, as escolas AF da rede municipal e as escolas AI da rede estadual. Estes dois grupos de escolas mostram igual instabilidade no movimento dos resultados, ora tendendo a pontuações mais altas, ora caminhando para resultados mais preocupantes, caracterizando conjuntos mais heterogêneos, numa clara demonstração de que outros fatores podem estar interferindo mais do que a ação governamental nos resultados educacionais. Assim, políticas educacionais de atuação fraca abrem espaço a fatores como condição sócio econômica, cultural, étnica entre outros, na produção e reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a ação do Estado pode atuar como um freio na produção das desigualdades sociais e um acelerador na distribuição de direitos sociais, no caso o direito à educação. Isso quer dizer que não é possível pensar na justa distribuição do direito à educação na ausência de políticas de Estado.

Por isso, os processos educacionais precisam ser monitorados pela sociedade, pois é necessário garantir o sentido de suas trajetórias, com a responsabilização de todas as esferas envolvidas, especialmente a esfera governamental. É preciso aproximar a trajetória educativa do estudante pobre que

mora no Campo de Santana com a trajetória educativa do garoto do Batel que é beneficiado por melhores condições econômicas, para tomar novamente bairros de Curitiba como exemplos. Se não for possível igualar percursos acadêmicos, é preciso no mínimo tentar a mesma saída ou mesmo ponto de partida nos percursos educacionais de todos os cidadãos; do contrário, a conquista do direito à educação não será para todos.

Do exposto até agora, deduz-se que quanto maior a objetivação das políticas e ações governamentais, menor variabilidade apresentam os resultados educacionais; quanto mais fracas ou menos objetivadas, maior a variabilidade dos seus resultados. Portanto, a priorização de atendimento corresponde a resultados educacionais mais homogêneos e a secundarização no atendimento tende a resultados mais heterogêneos.

Assim, pode-se deduzir que, na avaliação de políticas educacionais, esforços governamentais são medidos na verticalidade (altos ou baixos) enquanto para os seus efeitos, ou a política em ação, as medidas devem dar a idéia de horizontalidade (muitos, poucos, todos, maioria), quando o critério de avaliação é a efetividade social.

Portanto, é desejável que ações intensas e regulares atinjam todos os estudantes de uma determinada rede de ensino. Nesse sentido, esforços precisam ser somados, responsabilidades precisam ser divididas para que o ensino fundamental seja distribuído a todos os cidadãos, e isso é lícito e necessário. Também é verdade que a modelagem do acordo que normatiza a partilha da oferta educacional resulta em priorizações de responsabilidades para cada esfera de governo, e também o problema não reside neste fato. Pode-se priorizar, dividir, repartir todas as responsabilidades sobre os meios necessários ao pleno atendimento, o que não pode ser priorizado são os estudantes. Todos eles devem ser atingidos por políticas educacionais intensas, constantes e profícuas, todos devem ser prioritários, ou melhor não deve haver priorização, mas sim a plenitude do atendimento. Esta é uma questão que precisa entrar na pauta de discussão das duas esferas de governo do município de Curitiba e da sociedade em geral se o objetivo é o direito à educação como direito de todos.

Comprovada a hipótese da necessária atuação da política na justa distribuição do direito à educação, em especial ao ensino fundamental, é imperativo o monitoramento das ações e prescrições governamentais estrategizadas neste

sentido. Assim, sistemas de controle devem ser progressivamente qualificados no intuito de ampliar e intensificar graus de responsabilização na distribuição deste benefício. É preciso medir o efeito das ações e prescrições governamentais na prática, ou seja, avaliar a política em ação. Assim, instrumentos de medidas eficientes são essenciais na composição dos sistemas de monitoramento. Portanto, avaliar e auto-avaliar-se devem ser prática administrativa, mas, sobretudo política, de qualquer governo que reconheça sua responsabilidade na distribuição deste direito. Recompôr, acertar, redirecionar, ou estabelecer trajetórias acadêmicas no sentido de aquisições emancipatórias requer diagnóstico apurado, o qual resulta das informações de processos avaliativos. Em Curitiba, os sistemas educacionais utilizam as medidas dos resultados estudantis provenientes dos exames nacionais padronizados para monitorar suas ações. Todavia, a rede municipal além das avaliações nacionais, está desenvolvendo um sistema interno de monitoramento da ação educativa. De qualquer modo, deve-se questionar o alcance das avaliações disponíveis até o momento, especialmente quando se imputa ao direito à educação mais do que o direito a uma vaga em uma escola, mas, sobretudo no ensino fundamental, o direito à aquisição escolar qualificada com vistas à emancipação social.

Paralelamente, outra questão também deve pautar o debate em torno do pleno direito à educação, qual seja, a identificação e definição da aquisição escolar compatível com a proposta educacional emancipatória. Esta foi preocupação recorrente no percurso desta investigação, ou seja, a dificuldade em estabelecer ou definir uma “dose” mínima de aquisição capaz de colocar todos os cidadãos nas mesmas condições de saída, definição esta que ainda não é consensual até porque tampouco o conceito de emancipação está definido consensualmente. Curitiba não foge à regra, fato comprovado pela diferença na aquisição destinada ao aluno assumida em cada uma das redes de ensino como aquela que garante o direito à educação.

Isso significa que a discussão ainda não está esgotada e mais, é pauta urgente, pois é preciso chegar a um acordo acerca do horizonte norteador para todos os cidadãos, para daí equalizar pontos de partida no percurso. Pode-se questionar, sobretudo, se os Parâmetros Curriculares Nacionais são potencialmente capazes de apontar para a emancipação dos cidadãos ou até que ponto possa fazê-lo. Mais ainda, a opção do recorte a ser avaliado (matrizes de referência do

INEP/MEC) deve ser problematizada, pois é possível que aquisições importantes e necessárias não estejam sendo monitoradas ou disponibilizadas aos estudantes como conhecimentos estéticos ou capacidade de atuação política, entre outros, que compõem o arsenal necessário para emancipação social, mas que não são mensurados.

Em suma, as discussões possibilitadas por esta investigação contribuem com o debate a respeito do direito à educação, na medida em que questiona a dimensão deste direito propondo a aquisição emancipatória como o “campo expandido” do direito à educação e recomenda a inclusão do pleno atendimento na pauta das discussões das esferas de governo. Mas, especialmente, contribui quando oferece ao debate a confirmação da necessária e indispensável ação do Estado na distribuição equalizada deste direito para todos.

Entretanto, a contribuição advinda da discussão desencadeada nesta pesquisa está circunscrita à situação educacional do município de Curitiba e, portanto, não é válida ou não pode ser estendida linearmente a outras esferas educacionais sem se considerar um conjunto grande de questões regionais, mais especificamente para o âmbito estadual ou nacional, ou seja, os resultados da pesquisa servem tão-somente para este município. Porém, dadas a relevância e atualidade deste debate, sugerem-se a ampliação e o aprofundamento desta discussão para as outras esferas educacionais.

Além disso, algumas considerações sobre as restrições dos dados fazem-se necessárias. O estudo mostrou que o critério para mensurar a efetividade de políticas educacionais deve ser a variabilidade dos resultados da política em ação. No entanto, como a pesquisa trata de sistemas educacionais, a unidade de análise é a escola e não o aluno e, dessa forma, a observação ou o dado referente a cada unidade é a média dos resultados dos estudantes que ali estudam, os quais podem apresentar maior ou menor variabilidade entre uma escola e outra. Isso indica a necessidade de se considerar também a variabilidade de cada escola, como forma de refinar as conclusões obtidas até o momento.

Também objetivando o aprimoramento da discussão, a investigação reclama o cruzamento de outros importantes indicadores como IDH, Taxa e Pobreza, acesso a bens culturais, entre outros que são medidas que podem delinear de forma mais precisa as relações ação governamental e o acesso ao direito à educação.

Mas, se medir os efeitos da ação governamental não é empreitada simples e ainda requer aprimoramento dos instrumentos utilizados, tarefa ainda mais árdua é medir as perdas e os ganhos que modelam políticas educacionais, ou seja, o quanto e como as estratégias para sua efetivação acrescentam ou prejudicam esta modelagem em relação à capacidade de distribuir o benefício do direito à educação. Esse é estudo que ainda está por vir, ou seja, uma metodologia potencialmente capaz de mensurar a trajetória da modelagem de políticas educacionais, o que poderia alargar a capacidade de intervenção de forma a aumentar a objetividade destas no sentido do pleno direito à educação para todos.

Resta dizer que os resultados extraídos desta investigação têm as limitações do tempo possível despendido, determinado em parte pela organização burocrática e pela trajetória acadêmica da autora.

Assim, sem nenhum temor em mostrar os bastidores, sem nenhum receio em mostrar o inacabado, por vezes ingênuo e até confuso resultado de pesquisa, mais uma vez se faz coro com Bourdieu dizendo,

Hei-de apresentar aqui – será, sem dúvida, mais adiante – pesquisas em que ando ocupado. Terão ocasião de ver no estado que se chama *nascente*, quer dizer, em estado confuso, embrionário, trabalhos que, habitualmente, vocês encontram em forma acabada. O *homo academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques: foi com certa ansiedade que descobri que pintores como Couture, o mestre de Manet, tinham deixado esboços magníficos, muito próximos da pintura impressionista – que fez contra eles – e tinham muitas vezes estragado obras julgando dar-lhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era a expressão (BOURDIEU, 2004, p.19).

Por fim, apesar de todas as restrições que, sem dúvida, cabem neste trabalho, se as discussões aqui levantadas passarem a ocupar de alguma forma um espaço no debate que se trava em torno das responsabilidades de todas as esferas da sociedade com o direito à educação, então o esforço empreendido pode não ter sido em vão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, M. T. G.; FRANCO C. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil. In: BROOKE, N. ; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

BALL, S. J. **Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal, vol. 15, n.002, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, A. R. **A relação Estado/Município na passagem da 4ª para a 5ª série em Curitiba**. Dissertação de Mestrado (Educação). Curitiba: UFPR, 2008.

BARROSO, J. 1996. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João (org.) O estudo da escola. Porto: Porto.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P.. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Tradução Isabel C. R. Gomes. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.38, dez. 2003, p 17-88.

BROOKE N.; SOARES J. F. (org.).**Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMARGO, R. B. DE. *et al.* **Problematização da Qualidade em Pesquisa de Custo-Aluno-Ano em Escolas de Educação Básica**. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação. Relatório de Pesquisa. Brasília: INEP, 2006.

CASSASSUS, J. A. **A reforma educacional na América Latina n contexto da globalização**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 2001, nº 114.

CIDADEDOCONHECIMENTO. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br>. Acesso em: 2007-2009.

Curitiba em Dados 2004. Curitiba: IPPUC, 2004.

DARLING-HAMMOND, L. & ASCHER, C. **Creating Accountability in big city schools**. Urban Diversity Series, n. 102, march, 1991.

Dia-a-Dia Educação. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br>. Acesso em: 2007-2009.

FÁVERO, O. (org.). 2001. **A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Texto para Discussão nº 26. Brasília. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em /0107/2008.

FIGUEIREDO, A. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política. 1997, n° 39, CEDEC.

FREITAS, L. C. de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 31/10/08.

GOLDSTEIN, H.; WOODHOUSE, G. Pesquisa Sobre Eficácia Escolar e Políticas Internacionais. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 411–424.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**. Tradução de Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1991

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Página Eletrônica. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 2007-2009.

LEE, V. E. Utilização e Modelos Hierárquicos Lineares Para Estudar Contextos Sociais: O caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel. ; SOARES, José F. (org). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LIMA, L. **A escola como organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINARDES J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n. 94, jan/fev 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 2/12/08.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In OLIVEIRA, R. P. ; ADRIÃO T. (orgs.). **Gestão Financiamento e Direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002.

PEREIRA, E. W. ; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se cruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

PESTANA, M. I. **O sistema de Avaliação Brasileiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n.191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 14/12/08.

PETERS, W. S.; SUMMERS, G. W. **Análise Estatística e Processo Decisório**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro. Editora da Universidade de São Paulo. 1973.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se cruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

REYNOLDS D. ; TEDDLIE C. Os Processos da Eficácia Escolar . In: BROOKE, N. ; SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 297-328.

SOUZA, Â. R.; DAMASO A. F. **Análise das Políticas Educacionais na Oferta de Educação Infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná**. In: XXIII SINPÓSIO BRASILEIRO; IV CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO; I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. Porto Alegre. POR UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS. 11-14/11/2008.

TRAGTEMBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global – 2005: Educação Para Todos. Disponível em: <http://www.brasília.unesco.org>. Acesso em 2008.

VIANA, H. M. **Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBER, M. **Economia y sociedad**. México: FCC, 2004.

WEBER, M. **Ciência e Política: Duas Vocações**. São Paulo: Cultrix, 1968.

ANEXOS

ANEXO II

Roteiro para a entrevista

- 1) O que o senhor/senhora considera como direito à educação? Quando uma criança ou adolescente tem o direito à educação atendido?
- 2) Como é a estrutura de organização/atendimento para cada parte (*Anos Iniciais e Anos Finais*) do ensino fundamental? Quantas pessoas trabalham diretamente neste setor? Como estão organizados os setores específicos? Qual é a forma de lotação destes cargos? Como se processa (*caminho burocrático ou administrativo percorrido*) a interlocução com cada conjunto destas escolas (Anos Iniciais e Anos Finais)?
- 3) Quais os problemas mais relevantes com que se depara a atual administração/gestão em relação a cada grupo de escolas? Quais as possíveis causas destes problemas? Que ações são propostas/previstas para estes problemas?
- 4) O senhor/senhora conhece o Ideb médio geral do município de Curitiba em 2005 e 2007 para cada parte do ensino fundamental?
Em caso afirmativo, a que o senhor/senhora atribui a elevação do indicador?
- 5) Na sua opinião a publicação do Ideb influencia o encaminhamento de ações governamentais? De que maneira?
- 6) Que ações foram implementadas após a divulgação do Ideb de 2005?
- 7) Há uma diferença entre o Ideb para os anos iniciais e para os anos finais do ensino fundamental? Em sua opinião a que fatores podem ser atribuídos esta diferença?
- 8) Quais ações implementadas na área da educação por esta gestão/administração que o senhor/senhora considera de maior sucesso? Por quê?
- 9) Quais ações resultaram não obter o sucesso esperado? Por quê? Quando elas ocorreram/estão ocorrendo?
- 10) O senhor/senhora avalia que com a estrutura proposta e o atendimento ofertado em cada parte do ensino fundamental da sua rede corresponde ao direito devido aos alunos? Por que e em que medida?

ANEXO III

Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA 1

Realização :16/10/08

Entrevistada: Maria Eneida Fantin

Dependência Administrativa: SEED (estadual)

Função/cargo: Coordenadora das diretrizes curriculares. Iniciou suas atividades na SEED em 03/2004 como técnica do grupo de geografia. É professora de geografia na rede estadual.

Vínculo empregatício com a SEED: QPM (quadro próprio do magistério)

Idade: 45 anos

Formação acadêmica: graduação em geografia e mestrado em tecnologia (UTFPR)

Função exercida anteriormente a atual: professora (*ênfatisando*)

Forma de provimento da atual função: convite de uma amiga (ocupante deste cargo). Fez entrevista para a ocupação do cargo. Não considera o cargo político, mas técnico pedagógico.

Exerce outra função/trabalho além deste? Leciona em graduação e pós graduação como professora convidada. Apesar de atuar com convite atua regularmente nesta função uma vez ao ano, no segundo semestre. Atende uma disciplina (ligada ao ensino de geografia). (faculdade privada)

11) O que o senhor/senhora considera como direito à educação? Quando uma criança ou adolescente tem o direito à educação atendido?

R. Direito à educação é direito ao conhecimento... a função da escola...da educação escolar... é esta criança ter acesso ao conhecimento... criança vai para a escola para aprender... aquilo que a sociedade entende como saberes significativos para que essa criança se torne um cidadão.. basicamente esta é a função da escola...eu acho assim.. numa sociedade justa... mais humana... a nossa criança não precisaria ir a escola para ficar atendida... no sentido de ficar guardada porque a família não tem como fazer isso no outro turno.. e também não tem que ir a escola para se alimentar...a gente sabe que isso acontece no país e é da condição deles...mas para mim o atendimento que a escola tem que fazer é o ensino... o acesso ao conhecimento com vistas a uma situação social adiante de inclusão cidadã para todos...

Como você acha que a escola atenderia este direito?

R. Eu penso que nós, aqui do Paraná, .. estamos trabalhando... pelo menos tentando que a escola volte a cumprir esta função, que na nossa avaliação, e é por isso que a gente está aqui agora na secretaria ... teve um lapso aí nos anos 90 que a escola deixou de lidar com conhecimentos historicamente constituídos, aqueles com os quais a escola estava tradicionalmente ligadas, ..para discutir questões contemporâneas, questões que transversam aí pelas áreas científicas e sem aprofundamento disso... então na minha opinião quando a escola perde este foco com conhecimento e lida com outros saberes... que é um pouco.. e fica resolvendo dentro da escola... resolver dentro da escola a questão da violência um problema da sexualidade...o problema da DST da gravidez da adolescência, que são problemas sociais.. não estou dizendo que a escola não tenha que lidar com isto.. quando ela deixa de trabalhar com o conhecimento em si e passa a fazer projeto ou trabalho mais com estes outros temas ela fere o direito da criança e do adolescente à educação.. então não dá para perde este foco.. e nós perdemos no Brasil inteiro..

O que a escola poderia fazer em termos de acesso ao conhecimento separadamente para os AI e AF?

Os AI ainda tem uma vantagem e uma desvantagem ao mesmo tempo que é um trabalho mais articulado entre as áreas de conhecimento... a unidocência.... a professora está trabalhando com um conteúdo de uma disciplina mas a professora não precisa necessariamente estar marcando isso e a prof. consegue articular aquele mesmo assunto com outra disciplina...outra área.. e os trabalhos são muitos contextualizados em geral pela faixa etária do aluno que exige um pouco de concretude... contextualizado quero dizer no sentido de parte do tempo vivido deste aluno... só neste conceito de contexto. Eu vejo que a cçs de AI ela tem um pouco mais de interesse pela escola quando vai para a 5ª série ou 6º ano até o final do EF, daí vem a fragmentação... cada professor com uma disciplina ... as cçs se chocam muito com esta desarticulação.. dos conteúdos, das matérias como eles dizem.. então me parece que a etapa final do EF precisaria ser repensada pelo menos até 5ª, 6ª série pensando um pouco nesta criança até os 11 a 12 anos, para ele ... aos poucos ir conseguindo pensar de forma um pouco mais organizada nas disciplinas de tradição...e fazer uma transição mais lenta... a transição é muito brusca... a gente comenta sempre aqui que as cçs do AI gostam da escola nos de 5ª a 8ª vai deixando de gostar gradativamente e quando chega no EM ela já odeia.. e é uma questão nossa ..dos professores.. da secretaria.. é preciso pensar na reorganização do tempo e do espaço...sem perder a questão do conhecimento..

12) Como é a estrutura de organização/atendimento para cada parte (Anos Iniciais e Anos Finais) do ensino fundamental? Quantas pessoas trabalham diretamente neste setor? Como estão organizados os setores específicos? Qual é a forma de lotação destes cargos? Como se processa (caminho burocrático ou administrativo percorrido) a interlocução com cada conjunto destas escolas (Anos Iniciais e Anos Finais)?

R. O nosso sistema estadual de ensino tem pouquíssimas escolas com os AI do EF. (não sabe o número exato, o entrevistador lembra que a pesquisa é em relação ao município de CTBA) Aqui em CTBA ainda temos algumas escolas com os AI e até 2010 teremos e depois entra em regime de cessação o nosso trabalho aqui tem sido agora... estamos terminando de elaborar uma proposta chamada de orientações curriculares... já tem um documento escrito há uns 2 anos atrás para a educação infantil que também foi distribuído para creches e escolas de educação infantil aqui do município e do Paraná inteiro. Para os AI a gente não construiu as Diretrizes ou Orientações Curriculares como fizemos para os AF e para o EM que esta pronto e esta indo para editoração. Fizemos de uma outra forma... veja para discutir com os professores nossos só do estado ficaria uma coisa esdrúxula porque a maior parte das cçs são atendidos pela prefeitura de CTBA. Então o q decidimos... o estado vai se manifestar como um sistema de ensino e vai publicizar orientações curriculares para esta etapa do EF (AI) que devem orientar as nossas escolas de AI e as outras os municípios q quiserem se espelhar nessas orientações vão fazer o uso que quiserem. Porque alguns municípios como CTBA tem sistema próprio O município de CTBA tem uma estrutura organizacional independente do Estado não tem como impor.. tem como dialogar.... então o que a gente está fazendo: em outros núcleos compostos por vários municípios nós conversamos com os secretários municipais e suas aessorias a respeito da concepção.. sobre o ensino de 9 anos... concepção de infância o q muda nos AI...toda uma discussão teórica amparada pelo MEC e que tem uma Coordenação aqui dentro do DEP q responde por isso.. com CTBA... não tem outros municípios. então foi a Prof Aleandra que é coordenadora, falou com a SME... no sentido deles ...se quiserem... já devem estar fazendo isso com as escolas da rede deles ...enfim também encaminhar esta discussão...e com as nossas escolas... eventos... é chamado docentes.. por exemplo a prof. Magda Soares que esteve aqui recentemente.... então envolve algumas pessoas de escolas dos AI ... mas a nossa atuação forte é com os AF e EM...

Como se processa a interlocução com cada grupo de escolas? Com a escola mesmo...

R. No caso dos outros municípios fala-se com os secretários. Em CTBA conversamos com algumas pedagogas... foram eventos muito pontuais... não tem nem comparação com o fluxo e com o nº de eventos da etapa final do EF e do EM... até por que está complicado nossa situação com os AI por conta dessa coisa da cessação ... até 2010 as escolas ainda podem abrir o 1º ano (ensino de 8 anos) a partir de 2011... daí só vai cessando...cada ano vai cessando uma série... eu quero dizer que aqui no Departamento... nós temos uma Coordenação Pedagógica comigo.. com as Diretrizes.. mais 2 coordenadores que ajudam... mas tem uma Coordenação só para EI e AI. A Prof Aleandra é coordenadora e a equipe dela.. mais duas pessoas que auxiliam...elas é que fazem todos os contatos com as redes municipais e que atendem todos os problemas da nossa rede estadual mínima ...produção de documentos...convite a docentes para palestras e para escrita de texto que daí seriam assinados.. não... chancelados por nós... tudo é a prof. Aleandra q faz para os AI...

E para os AF?

Par os AF, EM sou eu.. a Prof. Maria de Fátima e o prof Jairo....ele fica especificamente com o livro didático público e eu e a Fátima atendemos com EF e EM.

13) Quais os problemas mais relevantes com que se depara a atual administração/gestão em relação a cada grupo de escolas? Quais as possíveis causas destes problemas? Que ações são propostas/previstas para estes problemas?

R. No conjunto das escolas aqui.. você já deve ter ouvido falar.... algumas escolas entraram naquele grupo de escolas de superação...não sei se você já ouviu falar...Porque tiveram baixo IDEB...ficou muito ruim as notas destas escolas...daí vai ver porque ficou muito ruim o Ideb destas escolas... então estas teriam situações pontuais diferenciadas das demais...então 1º quero falar pra você no geral ... Os problemas mais relevantes em geral... a evasão do EM noturno.. sobretudo no noturno...no diurno também é importante.. no EF tem uma evasão também ainda complicada só que no EF com uma diferença temos quase 100% de atendimento da entrada do aluno na idade certa... o que ocorre é que nem todos que entram concluem a 8ª série ou o 9º ano... mas essa evasão no EF é menor que no ensino médio...inclusive pq no EM estamos muito longe... aqui no PR acho q é 70% do atendimento só... p. ex. na saída é em torno de 30%.. isto é um problema sério.. ultrapassa os muros da escola...é .problema social.. que precisa ser enfrentado.. ainda nos problemas gerais.. as questões de falta de material didático para o EM... enfrentamos até recentemente...e as questões específicas da humanidade que são as questões da violência.. e da responsabilidade da secretaria....o preenchimento do quadro de professores.... todo o início do ano..não posso mentir para você... é um problema sério até completar o quadro de professores das escolas..

Do ensino fundamental também?

R. Também... da 5ª a 8ª em diante é sempre esse tormento
Os Ai o quadro é fixo.. as prof já tem...

Porque?

R. Primeiro a questão dos afastamentos da licenças.dos prof. do quadro próprio.. aí o processo de contratação dos professores...que não por concursoo PSS... sempre acontece no início do ano no começo das aulas e daí até ajustar até cobrir... quem vai tapar 3 aulinhas q está faltando de uma escola.. esta coisa toda é a da nossa organização aqui da secretaria e é falha... sempre complicado...a lotação de pessoal.. o q temos tentado resolver neste sentido e cada ano se faz mais.. é a questão dos concursos.. para nós o professor QPM é o professor que esta lotada 20h 16h na sala de aula.. o cálculo já está feito..não tem problema se a lotação fosse só do QPM não teríamos este problema de falta de professor.... mas não dá... essa mobilidade... tem gente que sai.. que vai fazer outra coisa...vai para uma especialização, mestrado, doutorado...sempre vai ter uma parte de contratados...o ideal é q fosse o mínimo ...quando nós assumimos havia dos 45000 professores do estado 30.000 eram contratados... eram professores volantes...porque havia muito anos sem concurso.. teve concurso 2004, 2005 2007.. e agora vai ter concurso de novo.. sempre fazendo concurso para tentar suprir isso... mas ainda é uma problema... e é um problema geral... as escolas mais distantes onde a violência é maior ninguém quer dar aula e demora muito pra preencher o quadro de professores.

Mas daí as escolas de superação...que tiveram baixo IDEB porque... está atrelado com isso, por exemplo temos escolas de superação em CTBA que você vai ver o quadro de professores 3 são QPM e outros 20 são prof. contratados Entra... fica um bimestre.. sai.. abre a vaga... a escola tem que correr atrás de outro...vem outro para continuar aquele trabalho...não tem uma continuidade..o professor não cria laços com a escola esse é um problema que deu baixo IDEB só para te ilustrar..porque o Ideb tem a ver com o índice de aprovação também, não só com o rendimento da nota da Prova Brasil e de permanência... então aquela coisa da evasão faz causar baixo IDEB.. temos escolas em CTBA p.ex. então só para ilustrar.... a escola é ótima tudo funciona tudo certo de manhã de tarde...o quadro completo... mas o índice de evasão do noturno foi tão alto e por conta da realidade da comunidade que o IDEB da escola ficou lá embaixo e ela entrou na lista de escolas de superação. Na verdade ela tem um problema pontual pra enfrentar que não é nem com relação ao quadro de professores nem com relação a qualidade de ensino é com relação à evasão do ensino médio noturno. Tem que descobrir o porquê que esses alunos estão desistindo, quais são as dificuldades da comunidade, pra tentar ajudar e evitar essa evasão... aí é pontual.. é mais fácil de resolver... mas quando é estrutural daí... O que a gente está prevendo, concurso de professores...

Fale um pouquinho dessas escolas de superação, fora a política do concurso tem alguma outra política?

R.Tem. Então, as escolas de superação e todas as escolas, na verdade o que vou te falar nas escolas de educação básica o que a gente está mandando para as escolas de superação a gente está mandando pra todas: material didático além dos livros PNLD que o MEC manda que atende o ensino fundamental nos fizemos o livro didático público para o EM porque o MEC começou em 2005 e só vai completar o atendimento no ano que vem para as 7 disciplinas que ele vai cobrir no ensino médio. Nós fizemos um livro pra cada uma das 12 disciplinas. Nós vamos receber um pouco de ajuda porque aí a escola não tem mais como ficar pedindo Xerox pede ainda a gente sabe não tem mais argumento no ensino médio, você pede lá fora do contexto, então material didático é um. O que a gente tem investido muito é na educação do professor e aí nesse atendimento de formação do professor não é só do professor do quadro próprio, o contratado também participa, dos simpósios, dos encontros do DEB itinerante.

Antes não participavam?

Nem sempre era investido neles, antes de nós, por exemplo, não houve formação continuada, nós ficamos num lapso. De 1996 a 2002 sem nada de formação nas disciplinas, nem quadro próprio, nem o outro, nem nada. Então pode ser o contratado também, ele pode ir lá, ele participa dos eventos, ele estuda, ele pode produzir material, a gente tem vários tipos de formação continuada tanto cursos quanto professor que escreve, que pesquisa, publica no portal. Se ele não é do QPM a única coisa é que ele não pode subir na progressão da carreira, não tá no quadro da carreira, mas ele pode participar.

Então, formação continuada, material didático pro EM e livros de fundamentação pra argumentação do professor e da primeira biblioteca do professor que agora nós terminamos de fazer a escolha da biblioteca da fase dois. 2.106 escolas vão receber um "monte" de livros (a entrevistada não sabe quantos livros serão distribuídos). São livros de argumentação para o professor pra cada disciplina 10 a 15 livros a mais porque da outra vez já foram 10 a 12 livros pra cada disciplina e aí a gente incrementou muito a biblioteca da escola porque também tava abandonada quando pegamos o estado em 2003 e aí a biblioteca com literatura musical, são 329 títulos eu acho.

Então além do livro didático na biblioteca também foi investido? Há investimento nos dois, nas duas áreas?

Sim e uma formação forte do professor poder usar e mobilizar esses livros de literatura da biblioteca para eles se interessarem em estudar o livro da biblioteca do professor e aí a gente faz vinculo assim oferece grupos de estudo descentralizados que vale na pontuação da carreira, e os textos em geral estão nos livros da biblioteca do professor a gente que determina tantos encontros, pra tal encontro, quais textos vão ser estudados e discutidos e aí ele se obriga a ir na biblioteca ver o acervo, emprestar o livro, fazer a cópia e aí vai.

Essa formação continuada se dá no horário de aula, de trabalho?

R. Também, é assim sempre durante o ano letivo, mas em alguns momentos como, por exemplo, quando fazíamos o simpósio, nós fizemos dois anos vamos fazer de novo o ano que vêm e eu já te conto porque este ano não aconteceu, o simpósio já é em Faxinal do Céu e lá cabem 700 pessoas, vamos supor: um simpósio para geografia, só vem professores de geografia, no estado do Paraná tem em torno de 5000 a 6000 professores desta disciplina, então não vai todo mundo e já é ruim. E é em período de aula, o professor sai da escola deixa alguém substituindo ou não depois repõe e vai pra Faxinal fazer o curso. Não fizemos o simpósio no ano passado e neste ano porque estávamos fazendo o DEB itinerante, isto tinha previsto em calendário, foi pra todos os professores, os 58000 professores da rede, escola parada 2 dias e a gente (técnicos do Departamento) dava o curso DEB (Departamento da Educação Básica) itinerante nós fizemos isto nos 32 Núcleos do estado. Os professores foram atendidos em oficinas de no máximo 40 professores, 2 dias de estudo das diretrizes, dos projetos folhas de uso do material didático pra todos, eles eram convocados. Então o curso, o DEB itinerante os grupos de estudo aos sábados daí os professores se organizam nas suas escolas, montam o grupo, nós mandamos o texto com as questões para serem debatidas e atividades pros grupos nos enviarem, também uma modalidade e isso acontece aos sábados e é por adesão, não é convocação.

E tem tido procura?

Muita procura. O ano passado não lembro quantos grupos tivemos, esse ano foi mais de 5000.

Então há um interesse do professor?

R. O interesse é muito grande. Desde 2005 nos temos grupos de estudo e vem num crescente esse número de adesão nessa modalidade de formação continuada e a produção de material didático que a gente chama de ... Tem mais detalhes no Portal. Produção de objetos padronizados colaborativos que a gente chama de OAC.

As três modalidades de formação continuada (depois será perguntada pela entrevistadora) Folhas de OAC, curso com docência que normalmente é professor de universidade que dá cursos nos simpósios, esse DEB itinerante e os grupos de estudos que daí é uma ação descentralizada. O professor vai ter que vir.

Por exemplo: sala de apoio: é assim, para alunos de 5ª. Série que veio defazados de aprendizagem de 1ª. a 4ª. Então o professor tem as 5ªs séries lá na escola e ta percebendo que os alunos não sabem ler, não sabem nada da matemática, precisa de salas de apoio. Abre no contraturno uma turma de sala de apoio. Convoca/convida aqueles alunos com maior dificuldade nos conteúdos de 1ª. a 4ª. Então se trabalha no contraturno com essa criança que veio com dificuldades de 1ª. a 4ª.os conteúdos de 1ª. a 4ª. Isso também tem ajudado bastante.

São professores de 5ª. a 8ª. que fazem isso?

O critério pra ser docente na sala de apoio, a gente ate fez uma reformulação na instrução sobre isso, eles são professores nossos da rede de 5ª a 8ª, mas eles de preferência tenham experiência nos AI ou que tenha uma trajetória forte na 5ª. série. Professores de português e matemática que vão atender essas crianças. Então tem a sala de apoio também que ajuda nessa superação. *(a entrevistada tenta lembrar de mais alguma coisa mas a princípio é somente isto)*

Você conhece IDEB?

Eu acompanhei mais esse último, mais o de 2005 já explico o porquê.

Ele subiu, não é?

Sim

4) O que você atribui essa elevação do IDEB ele subiu quase em CTBA inteira. Escolas que não tiveram IDEB elevado o que você atribui?

R. Então assim da nossa rede e a tudo isso que eu te falei. Como estava dizendo que eu não acompanhei tanto em 2005 porque desde o ano passado a gente ta respondendo pela educação básica desde a educação infantil até o ensino médio. De 2003 a 2006 a Secretaria tinha departamentos separados pra atender isso e eu não era do departamento de ensino fundamental eu trabalhava num departamento do ensino médio. Então é obvio que você vê as coisas do IDEB, mas não se envolve tanto. A política dos concursos, dos simpósios dos cursos de formação continuada presenciais ou autônomos como o grupo de estudos e de produção de material, várias formatações da formação continuada elas começaram na gestão de 2004/2005 é e pra todos os professores da rede. Então se começou em 2004/2005 no IDEB de 2005 não deu muito resultado ainda porque tava começando a mexer com os professores, começando a tirá-los daquela rotina das escolas e voltar aos estudos e já deu reflexo em 2007. Então, mais gente concursada dando disciplina relativa a sua formação inicial e esses professores estudando. Além disso como te falei as salas de apoio, os materiais pedagógicos, então EF, eu te falei dos livros no EM, o então departamento de EF produziu uma porção de cadernos pedagógicos na 1ª gestão; cadernos pedagógicos como por exemplo a questão da cultura da África, como trabalhar isso na escola.

Para o EF a SEED também produziu os livros ou só cadernos?

No ensino fundamental tinha cadernos pedagógicos, porque não podemos produzir livros enquanto o PNLD assiste o EF.

Perderiam a verba?

Não se pode gastar dinheiro publico duas vezes numa mesma ação. Daí o governo federal manda e nós também.

Para o ensino médio ele não dá?

R. Não. Pro ensino médio, enquanto ele não completar as disciplinas que o... entenda nós vamos ainda definir, a gente já tem uma perspectiva que a partir de 2011 os professores vão escolher os livros pro EM das 7 disciplinas que o MEC vai atender. Então pela 1ª. vez em 2012 a escola vai receber 7 livros

como é no PNLD que são 5 livros. Vai receber os 7 de uma vez só. Até agora o MEC está atendendo cada ano uma ou duas disciplinas, lá em 2012 ele vai atender essas 7. Aí já estamos cientes que essas 7 a gente não vai precisar fazer nova edição de livro didático público, porque aí sim haveria duplicidade de gastos em uma mesma ação. As outras disciplinas que o MEC não atende no EM nós vamos poder continuar produzindo se for do interesse do próximo governo, que essa não é uma política de estado do Paraná é uma política de governo, pode ser que em 2010 ela acabe (*a entrevistadora pergunta se a entrevistada quer falar mais sobre isso e ela afirma que é somente isso*). A questão do IDEB, então num primeiro momento nós estamos muito felizes com a elevação do IDEB aqui no Paraná e em CTBA só que daí vem àquela preocupação: subiu, mas o próximo tem que subir mais ainda e aí cada vez vai ficar mais difícil essa melhoria. Então a gente já tá pensando muito, claro que não só por causa do IDEB, que já se fez algumas coisas até agora a gente sentiu o resultado e não só o IDEB nos deu esse resultado, nossa itinerância pelo estado inteiro, as visitas às escolas, aos professores, os núcleos regionais se fortaleceram, tudo isso mostrou pra gente que a escola levou uma sacudida sobretudo de 2006 pra cá, pra sacudir ainda mais, pra aumentar. A gente tem clareza que se o IDEB continuar no mesmo patamar já é bom porque o trabalho tá continuando, a gente sabe que esses índices tem a ver com essas políticas, em termos nacionais também que é bom que continue subindo, então a gente vai se esforçar o máximo pra isso.

6) Tem alguma política que foi feita exclusivamente pra melhorar o IDEB de 2005 pra 2007?

R. Não. Tudo que a gente fez foi pra melhorar a educação do estado do Paraná, nunca com vista "nosso horizonte é o IDEB", não, nosso horizonte é a escola. Eu queria que fosse registrado o seguinte: os professores que estão trabalhando, os professores que saíram das escolas e vieram pra Secretaria para esse período, a gente sabe muito bem que nós estamos de passagem aqui, nós não somos professores "há eu não quero mais saber da escola, por isso eu vim me 'encostar' aqui", pelo contrário, a gente tá aqui tentando fazer com que a escola esteja melhor quando a gente voltar, porque nós vamos voltar pra lá, com certeza, professor gosta de dar aula. Então o IDEB não estava no nosso objetivo, não o nosso objetivo é melhorar a educação, melhorar a escola, ver a escola tomar um fôlego, o professor se sentir valorizado, ver o que a gente poderia fazer pra ajudar esse professor mesmo e foi assim que nos fomos pensando.

Você sabe de alguma ação, mesmo que não esteja relacionada, que ela foi implementada depois do IDEB, depois da divulgação do IDEB. Você lembra de alguma coisa assim, que te chamou a atenção? Alguma ação que você ache relevante do governo com relação à educação e que aconteceu após a divulgação, mesmo que não tenha relação com o que já foi dito.

Os 30% da arrecadação da Educação, foi depois de 2005? (*dúvida*) A mudança de 25 para 30%. É assim macro eu me lembro acho que foi depois da divulgação do IDEB 2005. Das nossas ações assim depois do IDEB 2005 foi a produção do livro didático público, mas como te falei, foi uma ação para o EM especificamente.

E para o ensino fundamental não teve algo relevante que você lembra?

Não. Ações que foram relevantes para a educação de uma forma geral, porque vieram de um continuado, então, por exemplo, eu não posso falar os cadernos pedagógicos do EF, eles já tinham sido pensados muito antes, eles levaram 1 ano e meio a 2 anos para serem produzidos, mesmo publicados depois disto, não tem a ver.

Esses cadernos pro EF tem pros AI também ou AF?

Só pros AF. Saiu para a educação infantil.

É para os anos de educação infantil e para os AF do ensino fundamental, só, pros AI não?

Não.

E o estado vai ofertar a educação infantil depois de 2010 ou é só os AF.

Só os AF, a educação infantil é por conta da Prefeitura.

Isso já é um acordo?

Já. o estado já tem um mínimo mesmo não tem centenas de alunos na educação infantil (*Ambas estão com dificuldade em lembrar de números exatos*)

7) Tem uma diferença no IDEB nos AI e AF. Na verdade o IDEB dos AI é mais alto do que o dos AF. Que fatores você acha que há essa diferença dos AI terem um IDEB melhor que os AF, em média?

R, Eu costumo raciocinar um pouco em termos quantitativos. Eu acho que a rede estadual ela é mais difícil de ser atingida; atingir à escola a todos os professores, você tá trabalhando no universo de CTBA. A gente pra mexer com os índices da rede estadual de 5ª a 8ª a etapa inicial do EF, precisa pensar em ações pra toda a rede o Paraná inteiro, são 2.106 escolas, quase 60.000 professores e não sei quantos alunos, dá mais de 1 milhão, eu acho, porque só no EM são 450.000 e 700.000 alunos no EF. Então a gente não pensa por Município a gente pensa no total, eu acho que uma das coisas é essa outra coisa é que em CTBA, a cidade tem uma boa renda, as escolas da Prefeitura tem seus altos e baixos, mas eu acho que no geral tem exigido já a muito tempo, a rede municipal, com professoras com formação com curso superior, são motivos, enfim, que contribuem para a escolas municipais. Então eu acho que a grande dificuldade.

Mas no caso das escolas da rede estadual o IDEB dos AI é maior que os AF

É eu não sei te explicar isto, podemos pensar mais pro... sem nenhuma análise, podemos pensar na questão desse professor ter tocado mais na questão Da unidocencia é um professor só não sei to chutando (*imprecisão*) porque como eu te falei a gente não acompanhou muito esta parte por conta da junção dos departamentos terem sido mais tarde.

8) Que ações na área da educação você considera que tiveram mais sucesso e por quê?

R. Eu acho que eu posso falar do DEB itinerante, como o grande sucesso. Nós tivemos ao final de cada encontro uma avaliação do encontro todos os professores preenchem a ficha de avaliação em todas as oficinas, em todas as disciplinas. Foram mais de 5.000 oficinas feitas, nós tivemos mais de 90% de aprovação, os professores gostaram muito, muito do encontro, porque além de discutir diretrizes curriculares do enfoque teórico-metodológico daquela disciplina que ele atua também se discutiu a prática pedagógica com aulas simuladas com a análise do livro de outros recursos, depois a TV multimídia esse foi o grande sucesso.

A promoção é da Secretaria de Educação, é uma ação da Secretaria... a composição dos centros...você fazem contratos ou é da própria Secretaria?

R. O Departamento de Educação Básica é formado por 14 equipes, cada uma responde por uma das 14 disciplinas de formação curricular. Essas equipes são formadas por 4, 5 ou 6 professores que vem da rede, das escolas e eles são em geral especialistas mestres e alguns doutorandos e eles é que dão curso no IDEB itinerante. Então por exemplo, língua portuguesa eram 7 professores 7 ..pedagógicos. Quando a gente foi pro DEB aqui na área metropolitana sul, tinha lá 4 turmas de professores de língua portuguesa 1 ficou na docência de uma turma ou 2 pra dar os cursos. Sempre nós ficamos na estrada quase 1 ano e meio viajando pelo Paraná inteiro.

Todos os professores foram atendidos?

Todos! Quem ficou doente, quem "morreu" não foi fazer o curso.

Qual a duração do curso?

Dois dias

Você disse que os professores da rede mesmo, especialistas em cada área, digamos a área de língua portuguesa, esse especialista atende o EF todo ou ele tá restrito a 5ª/8ª e um outro pra 1ª a 4ª?

R. O DEB itinerante atendeu professor de 5ª a 8ª e de EM e todos nós aqui temos uma forte experiência no EF da etapa fundamental e no EM. Pouquíssimos passaram pela experiência dos AI.

8) O que não teve o sucesso esperado? Alguma coisa que não teve resposta na escola, pelo menos resposta que vocês esperavam.

(*dificuldade em lembrar*)

Nem tanto o que não teve o sucesso esperado, mas não atingiu os objetivos que vocês imaginavam inicialmente, ou o que precisou de uma reorganização?

(*dificuldade em lembrar*) Como eu te falei está indo tudo em um crescente, por exemplo, o grupo de estudos começou com menos e a cada ano vai aparecendo mais grupos. A biblioteca de literatura musical na escola e quase não foi mobilizada e a cada ano a gente nota que tá recorrendo um pouquinho mais pra ela.

Eu acho que o modelo do simpósio, embora os professores gostam dele e os professores "brigam" na escola pra ir pro simpósio mas inclusive nós pensamos em outros. Em Faxinal do Céu vai um professor de cada núcleo 1, 2 ou 3, poucos porque o número de vagas é limitado e a gente pensou em outros modelos de formação continuada justamente por isso, que não atende a todos. Então quando você

oferece só cursos onde podem ir 1 representante de cada escola, 5 de cada núcleo, isso frustra um pouco a gente. Eu considero que isso é um tipo de ação que nunca dá um retorno como gostaríamos que desse pra escola.

O PDE é um programa de vocês também?

Da Secretária

A Secretária investe bastante professores, você não quer falar um pouquinho sobre eles?

R.O PDE tem uma coordenação própria. Ele tá tendo uma repercussão muito boa. O primeiro ano, o ano passado teve uma dificuldade de ajuste, algumas universidades abraçaram a proposta como um todo, Outras não; outras tinham professores que se dispuseram a serem orientadores e outros que foram porque foram obrigados pelos coordenadores de curso. Houve alguns problemas neste sentido, mas o PDE tem um princípio que é muito importante que tem já surtido efeito na escola que é o nosso professor voltar pra universidade. Ele volta afastado da sala de aula, porém recebendo o seu salário porque também é fundamental pra essa volta poder ser de qualidade e agora eu posso te falar com segurança, porque nós estamos percorrendo as universidades. Nas últimas 3 semanas, cheguei ontem de Wenceslau Brás, a gente foi pra UEL foi pra Universidade de Cornélio Procópio, Jacarezinho e por último passamos por uma faculdade particular em Wenceslau Brás. Nós já fomos pra UNICENTRO de Irati e de Guarapuava, semana que vem a gente vai pra UEM e pra UNIOESTE e pra algumas faculdades particulares grandes de lá do norte do estado. O que acontece a gente tá indo conversar com os professores e entre outras coisas aparece o assunto do PDE e eles também estão gostando, porque daí a universidade tá se aproximando da escola básica de novo e se aproximando assim: conhecendo a realidade do professor, percebendo por onde a universidade vai poder ajudar, então a gente tem notado alguns professores de universidade muito empolgados com o PDE. No começo ele gerou algum mal estar em função inclusive porque pra progredir no último nível da carreira não basta ser mestre ou doutor não tem que fazer o PDE. Então no início se as universidades se sentiram menosprezadas, o estado está te qualificando o nosso mestrado e o nosso doutorado, mas hoje entenderam que esse movimento do professor voltar à universidade que é a essência do PDE.

Mas continua assim ainda para ir pro final?

Para ir pro final tem que ser pelo PDE, mas quem tem mestrado e doutorado faz o PDE num tempo bem mais reduzido faz em 1 ano só, o professor que não tem o mestrado ou doutorado ele tem que fazer o PDE completo que são 2 anos.

10) Você lembra da pergunta inicial? Você acha que essa proposta e essa estrutura de atendimento são ofertadas em cada parte do ensino fundamental da sua rede, no caso do estado, ele corresponde ao direito da criança e do adolescente, o direito da educação devido e em que medida?

R. Em parte sim e em parte ainda não. No caso de CTBA eu diria que ainda sim que em quase todos os aspectos. Primeiro porque nós fizemos um trabalho de construção coletiva de diretrizes curriculares do estado do Paraná. Quando a gente entrou aqui tava rompendo com os parâmetros curriculares e a política das competências e a política neoliberal dos anos 90. Aí a proposta era fazer um movimento muito grande de gestão e propor diretrizes pro estado e nós conseguimos desenvolver a totalidade de professores dessa instituição. Ao envolver a totalidade de professores hoje todo mundo fala dos conteúdos estruturantes de sua disciplina. É bonito de ver! O professor voltando lá e organizando seu plano de trabalho. Então esse movimento nós conseguimos fazer, a escola com um estado de conhecimento de lida com o conhecimento e socialização dos conhecimentos com a criança, isso sim. O que ainda não deu foi, por exemplo, concretizar todas as nossas políticas que seriam fundamentais e aí funcionam muito mais até de articulação com Prefeituras, por exemplo, a sala de apoio. Em núcleos em que as salas de apoio são fundamentais, crianças que vem lá de uma região rural e está com dificuldades, precisa ficar no contraturno, mas não tem transporte escolar. Aí se ela for pra casa almoçar não em como ela voltar pra escola de tarde, porque na hora que o ônibus tá levando ela pra casa o outro que está trazendo os da tarde já tá vindo, ela não tem como tomar outro e quem fornece essa condução em geral são as Prefeituras. Aí não tem como.

É mais uma questão política, então?

Isso, aí a gente esbarra nas questões políticas locais, o que é muito difícil e todos os professores a gente vai falar com eles, mas eles estão muito frustrados, "abiú as salas de apoio, mas as crianças não têm como vir, e o que a gente faz? Como que resolve?" E isso a gente também fica. Isso acontece, por exemplo, aqui no Vale do Ribeira, que são Municípios de difícil acesso.

E você falou sobre os conteúdos estruturantes das diretrizes da Secretaria. Como que foi esse trabalho que fizeram discussões nas escolas? Fale um pouquinho.

Foi assim: nós começamos em 2004 as discussões, em 2003 fizemos diagnóstico, os professores vinham, muitas questões, diagnósticos, pra ver o que eles estavam pensando, como eles estavam indo e a gente diagnosticou o esvaziamento dos conteúdos escolares nas aulas. Quase todos falavam dos temas transversais e deixavam de falar daquilo da própria instituição de ensino. Então focamos vamos construir uma nova diretriz que vai ser disciplinar pro professor voltar a estudar as coisas da sua formação inicial e disciplinar, mas os textos ficarão restritos ao campo da .. critica esse é um dos grandes nortes pra 2004, 2005 e 2006, esses simpósios que falei, o professor vindo, a gente trazer a docência da universidade, cursos de fundamentação teórica e discutindo o que tem que ser numa diretriz. (falando em geografia) "o que a gente vai colocar lá?" discutindo com o professor mais ou menos elaborando numa estrutura de texto e quando que a gente tentou envolver a totalidade em vários momentos nós temos a semana pedagógica em fevereiro e em julho. A cada gestão preliminar começa discutindo, os textos a gente mandava pro professor ler na semana pedagógica a sala inteira, todas as escolas recebiam, mandava pros núcleos, os núcleos faziam Xerox e mandavam pras suas escolas. O professor de geografia se juntava, vamos ler a gestão preliminar das diretrizes de geografia, tinha lá, as primeiras lições são 10, 11 páginas, são questões pro professor ajudar a gente a melhorar os textos. Nós fizemos isto no finalzinho de 2004, 2005 as duas semanas pedagógicas e 2006 as duas semanas pedagógicas receberam diretrizes, chegamos ao final de 2006, então 5 etapas de discussão envolvendo a totalidade e no meio disso a gente fazia simpósio as chamados eventos pra discutir diretrizes vinham representantes dos 32 núcleos.

Sempre focados nesse modelo?

Os 32 núcleos gente das 14 disciplinas, sempre. Formávamos turmas pra cada uma das 14 disciplinas e foi um movimento muito intenso, os textos foram se incorporando no ano passado eles foram submetidos à leitura critica de especialistas em cada uma das disciplinas o professores de outras universidades e aí ajustes feitos pelos técnicos do departamento com base nessa leitura critica mandando a escola na semana pedagógica a escola ver como é que tava o processo.

Nesse primeiro semestre de 2008 a última rodada de leitura critica de 5 doutores em educação que leram pra nós os textos e também implantaram lá coisinhas pra corrigir e tal. A gente ta considerando o texto pronto e ta indo pra editoração.

Você falou que tem duas semanas pedagógicas uma em fevereiro e em julho. De quantos dias?

Em geral são 3 dias letivos e 8 horas que o pessoal fica reunido. Um dos dias ele discute a escola tem autonomia pra organizar a pauta.

Sim e nos outros dois dias nós que mandamos as coisas pra eles.

Mas 5 e 5? Tem uma semana pedagógica no inicio do ano e no inicio do segundo semestre?

Isso.

5 dias e 5 dias?

Não. Na verdade a gente fala semana pedagógica, mas são 3 dias.

Quer falar mais alguma coisa?

Eu ia te falar dos núcleos, eu acho importante também de dizer. Toda essa conjuntura de discussão de diretriz, a biblioteca do professor, os livros vão por disciplinas, tudo a gente pensou no fortalecimento dos conteúdos escolares, do conhecimento nas escolas, os núcleos também foram reestruturados, os 32 núcleos agora tem professores técnicos responsáveis pelas 14 disciplinas e teve uma pergunta há um tempo atrás assim "é na escola que acontece essa discussão, que horas que o professor é capacitado? E tal" o que nós conseguimos fazer: do ano passado pra cá estamos construindo e agora está uma realidade dos 32 núcleos eu diria pra você a gente deve ter ainda uns 4 ou 5 não conseguiram se organizar, mas assim a equipe disciplinar, a equipe de ensino que a gente chama tem ido às escolas nas horas-atividades do professor a gente orientou o núcleo, porque o núcleo orientassem os diretores fizessem hora-atividade concentrada. Então por exemplo, no núcleo de Apucarana todos os professores de todas as escolas de língua portuguesa, língua inglesa, artes e educação física têm sua hora-atividade na segunda-feira. Vamos supor que eles tenham feito essa convenção. História e geografia vamos dizer na terça, assim né, conseguiu arrumar os horários das escolas. Então o núcleo já sabe, nas segunda feira pega os responsáveis por aquelas disciplinas e vão pra uma escola tal, chama os outros professores todos daquelas disciplinas pra se reunir ali e vão

discutindo as questões dos plano de trabalho docentes, das diretrizes curriculares, o uso até de pen-drive isso vem acontecendo de uma forma sistemática dentro de um núcleo.

Sistemática, você diz assim, ela é mensal, por exemplo?

Os núcleos que ficaram menos rodadas foram duas no ano, fizeram uma no primeiro semestre e uma no segundo e no núcleo de CTBA fez 3 rodadas esse ano, a gente conseguiu fazer 3 encontros. É não vai conseguir mais porque é muito grande o tema. Então na primeira rodada foi discutido questões de ordem teórico metodológica de todas as disciplinas. Na segunda rodada eles fizeram o uso da TV multimídia então como base as diretrizes, conteúdos estruturantes, como que a gente pode usar filmes, slides, os recursos da TV multimídia e na última rodada agora eu não me lembro, acho que eles estão discutindo plano de trabalho docente

A receptividade dos professores deste trabalho na hora-atividade é boa?

Excelente! Eles falam assim pra gente, os núcleos eles falam assim "nunca nós vimos vocês virem pra ajudar a gente", o núcleo sempre vem pra escola ou pra fiscalizar ou pra punir, então eles estão contentes. Tanto que eles pedem, eles chamam as vezes, parte deles também. A gente passou agora em Irati, Guarapuava nas universidades e a gente tava nos núcleos e todos relatam a mesma coisa, é uma coisa impressionante. Jacarezinho foi também.

O que você acha que uma criança de 4ª. Serie teria que aprender de língua portuguesa e de matemática? O que ela tem que ter de conhecimento mesmo e aquilo que é específico da escola, objeto da escola tem que ensinar o conhecimento. O que caberia ensinar para uma criança na 4ª. série e na 8ª.?

R. Eu consigo falar muito pensando na minha área é difícil valer pra outras disciplinas porque, bom a criança na etapa inicial do ensino fundamental tem que ir se apropriando gradativamente dos conceitos de cada disciplinas, os conceitos básicos. Eu consigo te falar de geografia os conceitos básicos são entender o que é o lugar, a região, o território, paisagem, o espaço, a sociedade, a natureza de acordo com a capacidade de abstração da criança que tem a ver com essa faixa etária, entender essas relações espaciais as coisas próprias da geografia. Fico pensando que na língua portuguesa ela tem que aprender a se expressar, a realidade da escrita ela tem que aprender ler mais que codificar as palavras, porque essas coisas vão se repetindo depois de 5ª a 8ª é a mesma coisa só que com mais profundidade. No caso da geografia a gente pode ampliar muito mais a escala de análise, chega na 8ª série todos os continentes porque lá na 1ª a 4ª talvez dá pra falar dos continentes mas a abstração daquilo não tem muito significado pra ela e a capacidade dimensional, o espaço físico é muito menor do que quando ela está mais velha e imagino que em matemática seja a mesma coisa o pessoal de arte tem uma proposta boa pra arte nos anos iniciais. Eu não vejo diferença assim que tenha que ter um corte, uma ruptura da etapa inicial e da etapa final em termos de conhecimento, sim a mesma coisa ela tem que ir num crescente, mais concreto talvez nos anos iniciais idade de maior empirismo dessa criança de uma leitura pedagógica pode ser até meio rala/ralé eu acho, eu entendo assim que pelo menos é bem importante isso, mas não consigo dizer "ah a criança de 1ª a 4ª é assim e a de 5ª a 8ª é mais"

Uma coisa que no começo quando você começou a me falar dos AI e AF e eu achei interessante quando você me falou a unicodência quando ele passa para 5ª a 8ª. Como você vê assim o ensino fundamental dessa forma que ele foi estruturado, ele foi juntado na verdade porque era primário e ginásio anteriormente e você mesma vê problemas quanto a isso?

Tem o problema da quebra.

Vocês pensam em alguma ação ou não ainda; ou pensam no futuro se debruçar sobre isso ou não?

R. Porque? Isso não sei. Nosso departamento aqui é pedagógico ele mexe em questões estruturais assim até de contratação de professores, tal que vai além. O que a gente tem feito ao elaborar textos de orientação para os AI é fazer com que eles dialoguem e tenham continuidade nas nossas diretrizes curriculares. Então embora a gente saiba que a professora lá é uni docente ela em geral é pedagoga ou ela é formada numa das disciplinas, mas mesmo assim ela tem que ensinar ciências, língua portuguesa, matemática, geografia a gente tem dito da importância dela ensinar os conceitos básicos de cada uma dessas 5 disciplinas e nosso contexto curricular vai isso porque lá na 5ª série o aluno aí sim além dessas vai ter outras a mais, mas focando nesses conceitos que são fundamentais estruturantes básicos da disciplina, basicamente isso e lembrando sempre da importância e uma característica muito forte dos anos iniciais da situação da professora porque ela não aprofunda na questão conceitual de cada uma das disciplinas ela consegue talvez fazer elas dialogarem ainda mais. Quer ver? Quando a gente vai fiscalizando isso de 5ª a 8ª e no ensino médio e por ser pessoas

diferentes também responsáveis dificulta a questão da relação interdisciplinar no caso dessas professoras devem marcar isso no texto também. Avalia o aluno desde aquele objeto de estudo transitando pelas disciplinas com as quais ela está trabalhando.

Um das coisas que a gente não teve muito fôlego ainda para aprofundar, nós vamos, não sei quando se 2009, não temos ainda clareza disso, mas nós temos que fazer esse enfrentamento. Esse ano teve o enfrentamento do problema da avaliação. O grupo de estudos desse ano, por exemplo, o tema é avaliação. Por que a gente fez isso? A gente sentiu uma dificuldade no professor passar a avaliação porque pro professor da rede é prova e passar é tirar ou não tirar nota, fazer as continhas da média, se passou ou não passou, vamos discutir um pouquinho a questão da avaliação, foi feito encontro sobre esse estudo os dois primeiros todos leram os mesmos textos que falam sobre concepção de avaliação, o primeiro e o segundo sobre instrumentos de avaliação. Porque a tentativa é que nos próximos encontros as equipes mandarem textos avaliação em história, avaliação em matemática textos focando na disciplina. É que daí a idéia de critério específico da disciplina esses textos já se encontram. Ao final de cada encontro do segundo ao sexto o professor tem que produzir como se ele estivesse produzindo uma atividade avaliativa concreta na sala dele. Escolhe um instrumento pode ser uma prova objetiva, descritiva. Faz no grupo de estudo o grupo discute, elabora e ele coloca no portal da educação a gente tem acompanhado isso e a gente tem observado o professor confunde critério de avaliação com objetiva, as vezes ele confunde critério com conteúdo, critério com instrumento o que é mais difícil é você ver uma atividade avaliativa pelo grupo lá no portal que esteja correta na questão dos critérios. Então pra esse conteúdo, com esse enunciado com esse tipo de instrumento esses são os critérios que nos pensamos em geral nos temos que alterar.

Aí vocês fazem um trabalho com o instrutor de retorno?

A gente não tem como, sabe, fazer assim ó, a cada encontro ler, dar o retorno pro grupo, pro grupo arrumar e mandar de novo não tem tempo porque é um encontro por mês ou a cada 40 dias. Então o que a gente faz: ta lendo e dizendo minimamente pro professor, "olha o enunciado, professor, é o enunciado pro aluno, então do jeito que você escreveu aqui não ta pro aluno, você tem que repensar isso, tal. Isso aqui não são critérios de avaliação daí a gente sugere um texto que esta no portal pra ele ler sobre os critérios. Ele tem acesso a esse parecer mas ele não tem como editar essa atividade sobre a qual foi feito o parecer ele tem como melhorar o próximo encontro, aí ele tem como superar no próximo.

ENTREVISTA 2

Data da Realização: 25/10/08

Entrevistada: Nara Luz C. Salamunes

Dependência Administrativa: SME (Municipal)

Fincão/Cargo: Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

Idade: 46 anos

Formação Acadêmica: graduação em Pedagogia, especialização em pesquisa educacional e educação especial, mestrado em Educação e doutorado (em curso) em informática em educação.

Função exercida anteriormente à atual: licença para doutorado

Forma de provimento da atual função: convite

Exerce outra função/trabalho além deste? Docência no ensino superior em instituição privada (Faculdades Bagozzi).

1) O que você considera como direito a educação. Na sua opinião quando uma criança ou adolescente e no caso a Prefeitura também tem o direito a educação atendido? O que você considera como direito a educação? Quando o direito a educação é atendido a essa criança ou adolescente?

R. Educação é um direito subjetivo e está atendido quando: as famílias têm as condições plenas de cuidar e oferecer saúde, alimentação, habitação a essa criança. Esse é um dos itens, segundo quando as instituições formadoras, as instituições estão organizadas para educar tem também essas condições plenas em termos de horário, de pessoal capacitado e de vagas, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio que é a educação básica.

Mais alguma coisa?

R. Esse direito está atendido quando aquilo que a criança precisa em termos de formação para ser naquele momento da sua vida o cidadão pleno, não só no futuro quando isto está acontecendo, quando a criança ta atendida as suas necessidades de vivência social, saudável, equilibrada com bem estar e que ela ao mesmo tempo que tem tudo isso tem oportunidade de se desenvolver plenamente para melhor conviver, essa é a forma da educação. Não tem outra coisa que não seja levar o sujeito ao desenvolvimento como pessoa, como cidadão, sua vivência na sociedade, uma vivência que não seja autômata, a vivência que seja com autonomia, com reflexão, com humildade, com respeito, com igualdade.

O que faz uma criança no 4º ou 5º ano ou na 8ª série, que condições seriam essas para ter uma possibilidade de desenvolvimento, o que a escola poderia dar em termos concretos? Na sua opinião.

R. Aí não está falando na educação de um modo geral, aí está falando na educação escolar. Então são coisas bem diferentes, uma está dentro da outra, não é só a escola que é o espaço educativo na sociedade. No espaço educativo escolar, você falou especificamente na 4ª série ou na 8ª série. Bom, na 4ª série os alunos devem se o seu direito for garantido eles estão em torno de 10 no máximo 11 anos entre 4ª série o que posso entender o 5º ano. Então imagino que a criança tenha entrado na escola no ensino fundamental as 6, completando entre 10 e 11 anos que o 4º e 5º ano que ela tenha domínio das operações básicas, que ela tenha domínio da parte da escrita, que ela tenha domínio da produção de um texto, que ela leia fluentemente e tenha capacidade de identificar informações explícitas, obrigatoriamente e em um certo grau informações implícitas em um texto num certo grau, porque acho que temos diferentes gêneros e diferentes graus de complexidade nos textos, então nessa faixa a gente entende que ela deve não ter dúvida quanto à decifração, nenhuma, deve ir além na sua capacidade de interpretação do que uma pessoa que ta, por exemplo, com 8 anos de idade aos 10, ao 11 pelo nível de experiência que a escola já deve ter oferecido, ela deve ter desenvolvido uma capacidade intelectual de interpretar com melhor propriedade o que é lido passado num jornal, por exemplo, numa informação, observar contradições em um texto ainda que não contradições teóricas, mas contradições de informação. Em termos de história, por exemplo, ela deve se situar no seu tempo local, o tempo da cidade, o tempo da sua vida, o tempo da sua família, deve se situar no passado, presente e futuro, deve conseguir estabelecer relações de sincronidade, perceber que ela está nesse momento aqui, mas em outro espaço está acontecendo outras coisas, aqui parece dia, lá parece noite e as vidas estão em circulação ao mesmo tempo relacionar questões das áreas das leis naturais, ela perceber o processo de vida, o que são os seres vivos o que é esse processo de nascer, crescer, se desenvolver, morrer, que isso é cíclico, perceber que o planeta não é o centro do universo, que ele não é o centro da vida que ele não é o centro da família, mas de todo um ciclo de pessoas, os ciclos de vida que se sucedem e de relações importantes que percebe como o homem utiliza a natureza, como o homem produz sua convivência a partir de quando ele forja as suas relações econômicas ele impacta nesse ciclo de natureza e que a ação do homem pode ser prejudicial, tem sido prejudicial para a vida sua e de outros seres, mas que isso não é definitivo quer dizer que só a capacidade de rever a sua ação, de rever a sua posição, de rever a história que o homem construiu é possível mudar pra

frente às atitudes, não é?... Então eu vejo assim, formar uma tomada de consciência e que o aluno perceba já na 4ª série, mas muito fortemente na 8ª série que a arte tem a capacidade de antecipar situações fazer reflexões de não levar só a análise estética, de uma sensibilidade para a beleza, vamos dizer assim, mas ela é capaz de levar um pensamento... a mostrar uma fotografia da vida humana de uma forma muito precisa e que é processo de conhecimento, não é simplesmente obra de lazer, obra de prazer, mas é obra de consciência, também, pra fazer arte também tem que ter ciência e mais do que tudo, que ele tenha tanto na 4ª série e mais aprofundadamente na 8ª série uma visão de si como cidadão desde o seu corpo, que ele consiga se ver entendendo os processos da natureza, entendendo os processos históricos, o impacto que as pessoas provocam em si nos outros, que ele se responsabilize pelas opções que tomar que ele tenha consciência que o que ele fizer com o corpo dele, não só vai tar impactando fora, outras pessoas na natureza e na sociedade, mas até impactando sobre si mesmo e esse impacto tem que ser no sentido da felicidade e que ele é quem define o que é felicidade ou não, né.

2) Agora um pouco sobre a estrutura da organização aqui do atendimento. Eu queria que você me falasse mais ou menos como é a organização tanto de pessoal, quantas pessoas mais ou menos, não precisa ser número exato que está destinado para os anos iniciais, pros anos finais. Não sei se tem um setor específico pra uma parte ou outra. Queria que você me falasse um pouquinho como que se processa, eu coloco como caminho burocrático a interlocução com o conjunto escola dos anos finais e dos anos iniciais porque a rede oferece também as duas partes de ensino. Eu inicialmente tinha pedido uma pessoas pra cada um, mas você responderia pelos dois, pois você toma conta dos dois, não é?

R. O ensino fundamental é uma coisa só, então na estrutura organizacional da secretaria é o departamento de ensino fundamental cuida dessas áreas. Quando eu soube essa pergunta agora eu imaginei que fosse a organização da escola, mas você quer saber aqui dentro.

A secretaria é organizada em duas superintendências, cada uma das superintendências tem departamentos a ela vinculados. Então o departamento de ensino fundamental assim como o de educação infantil e o de tecnologia estão vinculados à superintendência de gestão educacional. O departamento de logística e de informações está vinculado à superintendência executiva. Então o ensino fundamental é o departamento que cuida das 173 escolas hoje da rede, sendo que dessas, 11 são escolas de 5ª a 8ª e 3 são escolas especializadas. Essas escolas estão organizadas regionalmente, então elas têm uma estrutura administrativa imediatamente superior que são os núcleos regionais onde nós temos um acompanhamento à supervisão e o controle, vamos dizer assim administrativo, de recursos humanos de logística e pedagógico que a gente vem cada vez mais tentando uma descentralização. Então nós temos além da parte administrativa dos núcleos nós temos pedagogas de núcleo, temos alfabetizadoras de núcleo, estamos colocando professores da área de matemática, temos o pessoal de educação de jovens e adultos, temos o pessoal da rede de proteção que precisa estar bem atualizado e essas equipes então, rede de proteção, matemática, português, pedagogas elas estão vinculadas a esse departamento tecnicamente, não administrativamente. Quem cuida do ponto, frequência, essas coisas são lá no núcleo, mas as diretrizes e as ações que elas desenvolvem lá emanam daqui... no que diz respeito às escolas. Nós temos reuniões periódicas com essas equipes no sentido de estar não só dizendo o que está sendo feito, mas muito para estar verificando o que elas estão observando, diagnosticando nesses locais porque elas devem estar presentes nas escolas, elas devem acompanhar o que acontece nas escolas, atender a comunidade local não só em demanda de vagas, mas também no trabalho, no serviço educativo que a escola desenvolve regionalmente. Aqui, então a gente faz essas reuniões sistemáticas a partir desses diagnósticos que a gente tem e a partir das políticas educacionais do município. Nós temos 3 programas básicos que você deve conhecer, na Prefeitura, nessa gestão: o Comunidade Escola, que acontece em 70 escolas hoje nos finais de semana. 70 escolas abrindo o final de semana inteiro inclusive feriados, para que as escolas recebam as famílias para atividades culturais, educativas de lazer etc. e o programa Comunidade Escola não é coordenado pelo nosso departamento especificamente. Ele tem uma coordenação específica, porque ele está articulado com todas as secretarias do município então não é uma ação simplesmente no interior da escola, o espaço da escola é usado no final de semana, mas a articulação é da Prefeitura inteira então esse programa não é coordenado pelo departamento, nós participamos evidentemente ao que diz respeito ao trabalho de ensino. O outro programa é a expansão da educação, então, especialmente na questão da educação infantil que visa atender as demandas não atendidas ainda, por isso que tem que expandir expandir a demanda que ainda está reprimida. No eu se refere ao ensino fundamental às demandas são ainda localizadas depende mais de um ano pra outro de uma invasão que acontece de um loteamento novo que aparece ou de um processo migratório que acontece no interior da própria cidade, mas o programa principal que esse departamento organiza é o de qualidade da educação. Esse programa é de extrema responsabilidade porque o nosso grande problema na educação brasileira, não só brasileira, outros países também estão preocupados com o tipo de ensino de educação que estão oferecendo, mas aqui em Curitiba a gente elegeu em 2005 esse programa como fundamental e objetiva mexer as escolas de dentro pra fora. Nas primeiras ações a gente focou a proposta curricular das escolas. Então em 2005 a primeira ação que a gente decidiu com todos os riscos que ela poderia ter e sofrer a gente propôs que as escolas revissem o que estavam ensinando em cada uma das áreas de conhecimento e a questão curricular ela é organizada aqui dentro as diretrizes curriculares são postas por esse departamento em função evidentemente das diretrizes curriculares nacionais, estaduais em função da legislação, mas o município de Curitiba tem que ter a sua visão desde a educação para o município e dessa revisão das propostas curriculares a gente mobilizou as escolas para rever o que que estavam ensinando num primeiro momento. A gente considerou naquele momento de 2005, que o que estava como documento oficial era muito lacunar, oficial como documento, diretivo para escolas decidirem o que, como ensinar era de muito baixa qualidade e tinha vindo infelizmente da gestão anterior, no final da gestão anterior. Em 2000 havia sido iniciada uma discussão sobre os objetivos curriculares e ela foi assim, parou não sei bem o que aconteceu em 2001 até 2004 os resultados que a gente observava não eram bons, inclusive os próprios diretores das escolas nos relatavam isso muito fortemente nas reuniões “olha tem que mexer qualidade”, bom temos que começar mexer na qualidade se está achando que é a falta de qualidade, começou por aí. Levamos um ano nessas discussões. Discussões regionais em cada uma das áreas com as equipes restritas daqui. Voltando agora à composição da equipe daqui, nós tínhamos um grupo que já

vinha acompanhando esse trabalho de tempos e temos ainda e acho que em algumas situações os técnicos não podem ser tão rotativos. Existia uma questão histórica de produção e elaboração... as instituições têm que garantir a manutenção desde que haja a evolução ao mesmo tempo e também tínhamos pessoas que nós queríamos trazer por conta daquele que tínhamos, mas é muita restrita a equipe e continua sendo até hoje, nós tínhamos 2 pessoas de história em 2005 para discutir os currículos de história nas escolas, hoje nós temos 3 pessoas. Em matemática nós tínhamos 2 pessoas e hoje nós temos 2 pessoas chegamos a ter 3, mas em março nós temos 2 aqui só que nós estamos colocando nos núcleos regionais. Então nós temos 9 núcleos regionais sendo que 5 deles já tem professores de matemática.

E língua portuguesa também, não?

R. Língua portuguesa efetivamente não, alfabetizadoras sim e as alfabetizadoras algumas delas são formadas em língua portuguesa.

Nos núcleos tem alfabetizadoras?

R. Duas. Duas alfabetizadoras em cada núcleo. Sempre que possível são pessoas com formação em língua portuguesa, mas isso não é muito comum hoje na rede entre as professoras de primeira a quarta e nós não temos contingente profissional de reserva para gente poder fazer uso. Não temos então. Então em história temos 3, em matemática temos 2, mas temos nos núcleos, em 5 dos núcleos de português nós temos 4 pessoas hoje aqui 2 que cuidam especificamente da alfabetização e duas formadas em língua portuguesa pra cuidar um pouco mais das séries posteriores é muito pouco porque a língua portuguesa é uma questão fundamental porque os professores tem dificuldades com a língua portuguesa, os professores tem dificuldades de leitura, de escrita e de ensino da língua portuguesa muita dificuldade, então nós precisamos de equipes maiores pra poder atender as inúmeras demandas nesta área.

As pessoas que compõem essas equipes aqui nos núcleos são sempre professores da rede ou quem são? Sempre da rede?

R. Sempre da rede, preferencialmente as professoras que se destacaram em alguma ação, por exemplo, são conhecidas pela nossa rede por um trabalho que fizeram ou participam de um curso pela atuação que apresentam, pela discussão, pelo interesse em atuar com professores porque quem trabalha aqui nesse grupo de currículo, que é um dos grupos, nós temos 6 grupos de trabalho aqui, grupo de currículo é o maior, então tem representantes de cada uma das áreas do conhecimento. O grupo de artes, por exemplo, nós temos 4 professores um para cada linguagem... música vai ser obrigatório a partir do ano que vem temos um horário específico para música, estamos investindo muito em música temos já 9 fanfarras, teremos mais 9 ano que vem além dos corais, não é? além de querermos colocar orquestras e fazemos um trabalho de parceria com a Federal com Quarteto de cordas e tudo mais. Bom matemática, português, história artes, geografia, nós temos duas pessoas e geografia é uma área que preocupa bastante não por conta do que a gente faz, porque a equipe aqui realmente é interessante, os materiais produzidos são bons, os cursos são muito bem pensados, investimos com profissionais de fora. O que acontece nas escolas no ensino da geografia é muito restrito. A gente observa que em termos de 1ª a 4ª séries são muito poucas as aulas efetivamente dessa área assim como de história ficam relegadas a segundo plano. É claro que português e matemática são fundamentais, mas a gente não pode esquecer dessas outras áreas porque elas são importantes pra formação humana. Então esse é o grupo de currículo de cada uma das áreas com esse número de pessoas. Aí temos uma gerente que é uma pedagoga nessa gerência, dessa gestão é a quarta gerente já. Uma ficou um ano aí resolveu que a empreitada era muito grande e aí colocamos uma outra com mestrado, uma outra pedagoga da rede ela foi muito bem, ah são 3 e não 4, aí saiu de licença na gestação e estamos com outra pessoa. Eu acho também não muito agradável isso para a equipe, mas na equipe de currículo tem muitas pessoas que estão há bastante tempo então elas vão fazendo esse elo e essa passagem bem. Temos o grupo de educação de jovens e adultos que é o segundo grupo maior do departamento, nós temos lá 6 pessoas e atuam em diferentes horários do dia porque a educação de jovens e adultos funciona à noite, mas nós temos também em cada núcleo regional uma representante que a gente chama de coordenadora de jovens e adultos e eu sempre digo para elas que o sucesso delas será quando elas não atuarem mais com a educação de jovens e adultos, quando o ensino fundamental der conta de atender os alunos e quando elas conseguirem resolver os problemas todos que estão postos, temos muitos problemas na educação de jovens e adultos são ranços históricos difíceis de serem mexidos porque as escolas tendem a diminuir o número de horas que são do direito do aluno... aí se falou em direito... o tempo escolar é um direito fundamental e nós já temos muito pouco tempo na escola para os nossos alunos e os alunos do EJA além de não terem ficado no tempo certo na escola ainda tem que usar o seu tempo que deveria ser de descanso, de lazer, de usufruto, do saber, vamos dizer assim eles estão lá para aprender e às vezes não aprendem adequadamente por conta do serviço não ser como deve ser, então nós temos uma ação bem forte nessa área, temos boas experiências e algumas escolas com excelentes resultados – EJA. Aí temos um grupo de gerência pedagógica. A gerência a qual está vinculada a preocupação com o resultado da escola, o resultado não é só aquele resultado divulgado pelo INEP, pelo PISA pelo.. não são só esses resultados quantitativos, eles também são importantes, eles também são significativos eles são indicativos, sim, do que acontece no interior da escola, eles tem que ser considerados. Mas os resultados no sentido de relação professor/aluno, no sentido de participação da escola no ambiente local, na relação com a família... para cá, nessa gerência que vem as queixas, as solicitações, os projetos quando a escola propõe uma ação diferente uma inovação, alguma coisa que ela supõe que deva acontecer... é na gerência pedagógica que isso vai ser pensado com a escola. Essa é uma ação que a gente se preocupa bastante... que essa análise de um projeto da escola não seja uma análise burocrática, que isso o serviço público tende a burocratizar não é? e a parar algumas coisas, cristalizar é a palavra certa, cristalizar e nós não queremos isso... queremos que essas equipes junto com as escolas, junto com os núcleos discutam, implemente, melhorem, ajudem aquilo que a escola está propondo e mostre as vezes as distorções. Às vezes tem escolas que supõem que podem fazer coisas que estão fora da lei

ou que não estão na lei. Aí a gente tem que esclarecer que não é bem daquele jeito.... e essa é uma ação importante feita aqui também. Aí tem a gerência de gestão escolar que cuida desde a parte da eleição de diretores esse ano é ano de eleição.

Já ocorreu?

R. 22 de novembro que vai acontecer, foi deflagrado o processo está tudo no site já. Nós fizemos o seminário com os candidatos e candidatas. Além disso, a equipe da rede de proteção, de implementação, de garantia de execução do Estatuto do Adolescente, o trabalho com os grêmios escolares é nessa gerência, entre outros projetos.... genericamente são essas ações... ações diretas com a administração, do diretor, vice desde a eleição até o conselho de escola, que é importante, e nós temos feito ao longo desses 4 anos com todos os conselheiros anualmente para que eles aprendam a ser conselheiros. Os conselheiros não podem ser escolhidos. Eles tem que querer ajudar a decidir o que acontece na escola e não é decidir o que a escola vai ensinar, mas decidir o que tem sido feito para que a escola funcione melhor naquilo que lhe cabe, não decidir o que o professor vai fazer porque o conselheiro não é professor, o professor tem que ter autoridade para saber qual é o conteúdo, como ele tem que ensinar o que não significa autoritarismo de ofender, denegrir imagem dos alunos. São coisas diferentes... autoridade não passa por aí. Bom e temos a equipe de projetos aqui também. A equipe de projetos na verdade é a equipe que faz um trabalho com as entidades externas da Prefeitura que nos buscam para querer fazer os projetos mais mirabolantes, então tem desde concurso de redação até entidades que querem oferecer, por exemplo, o dia da criança para um grupo de crianças de uma escola.

Projetos externos então?

R. A grande maioria atende os projetos externos, mas também, nós também temos projetos internos, por exemplo, o projeto xadrez é um projeto que foi criado internamente e ele vem sendo expandido, mas a gente tem uma grande parceria com as entidades que são, com as entidades que fazem projeto xadrez, outras escolas, outras instituições educativas que trabalham com essa área. Então a gente tem que estabelecer esse vínculo com ela para gente não ficar olhando somente para o próprio umbigo e os nossos professores precisam ver o que esta sendo feito fora da rede. As vezes eles se surpreendem porque fazemos muitas coisas interessantes que servem de modelo para outros né, é o orgulho da rede isso porque muitos vem querer saber, vem querer ensinar a gente a fazer alguma coisa "Aí que bom! Então veja o que a gente faz." Aí a gente conta o que a gente faz "Nossa, não sabia que faziam tanto!" a rede faz, a rede faz muita coisa. Nossos professores, quando tem a oportunidade, quando eles vêem aberta a condição, eles produzem muito, muito mais valorização inclusive. A última equipe é a equipe de educação em tempo integral, não é, tem um grupo de educação integral que atua especificamente com as escolas que tem uma jornada ampliada. É nossa perspectiva.. há 2 anos propusemos que essas escolas regulares tenham o seu tempo ampliado para pelo menos 5 horas, felizmente isso foi acatado pelo Prefeito eleito como proposta para a próxima gestão. A gente entende que o tempo tem que ser ampliado e gradativamente. Não adianta a gente querer que as escolas tenham 6 ou 7 horas para todas ela. Nós temos que ampliar gradativamente a todas as escolas o tempo da criança na escola o que não significa aumentar o tempo de aula para o professor e isso eu estou percebendo que os professores não estão conseguindo ainda aceitar, aceitar não, achar que vai ser assim mesmo. Mas a idéia é essa: os professores tenham o seu tempo de aula evidentemente e que o tempo do aluno seja ampliado então precisaríamos de mais professores.

Só mais uma coisa nessa ainda, vocês tem algumas ações que sejam distintas para os anos iniciais e finais ou ele é sempre tomado na perspectiva do ensino fundamental? Há direcionamentos específicos para uma parte ou outra?

R. Há e isso pra mim não é uma coisa legal, não acho uma coisa boa, por que isso acontece? Primeiro a gente tem uma estrutura que não facilita sempre no todo, nós só temos 11 escolas de 5ª a 8ª, então a gente tem que pensar nas 173 escolas então a gente tende, honestamente falando, a pensar nos anos iniciais do ensino fundamental. Tenho, nos 4 anos, insistido com a priorização dessas escolas de 5ª a 8ª, infelizmente eu devo reconhecer que isso não aconteceu nessa gestão embora a gente tenha colocado esses problemas... de número de profissionais... e assim o que a gente percebe, as escolas e a gente observa... o necessário aumento de profissionais mas em termos de recursos humanos isso não é percebido do mesmo jeito não é, a visão é mais quantitativa vamos dizer assim, e nossa perspectiva é de qualidade o programa é de qualidade, então não é só colocar mais professores evidentemente não é só... essa é uma questão para mim que ficou... e eu tive oportunidade de falar em público e internamente eu falo isso também é preciso que seja revisto urgentemente, agora não facilita a tomada de decisão por todo o ensino fundamental porque nós dependemos do estado, quer dizer, pensando no município em si nós sabemos por exemplo a terminalidade do ensino fundamental de uma escola: esses alunos vão terminar em 4º ano ou 5º ano agora pra onde que ele vai, qual escola que vai nós temos sempre que estar pensando numa articulação com o estado, responsável, de acordo com um acordo que existe no estado por atender a essa demanda e a gente sabe que isso não está acontecendo a contento. Há falta de escolas de 5ª a 8ª em algumas regiões e nesse aspecto a gente não pode ingerir a gente pode apontar como demanda, mas o acordo esta posto e ainda temos que municipalizar escolas, ainda temos que municipalizar os anos iniciais do ensino fundamental totalmente... que isso não aconteceu... para a próxima gestão teremos escolas municipalizadas, mais escolas municipalizadas.

Não é ainda o total?

R. Não posso ainda afirmar sobre isso há uma perspectiva já de no ano que vem.

Para os anos finais tem alguma pretensão de passar pro estado essas 11 ou vocês tem intenção de continuar?

R. Isso é um boato que às vezes corre, mas não há.

Nós vamos nos municipalizar? Vamos Isso já é fato.

Mas no caso das equipes de 5ª a 8ª da rede seria ao contrário, seria.. há essa intenção?

R. Veja, vou falar bem claramente, até a minha instância de trabalho não tenho nada informado sobre isso não há intenção da nossa parte e não há informação de qualquer instância pra mim nesse sentido, se houver eu não estou sabendo, eu estou falando com todas as letras.

3) Que problemas você acha mais relevantes que a atual gestão, em relação a cada grupo de escola, estou falando anos iniciais e finais porque o meu trabalho ta, eu to trabalhando com os dois grupos separadamente até porque os resultados do IDEB são separados pra cada um mais você responde no geral se você achar, então que problemas mais relevantes que esta gestão/administração tem se deparado? E o que pode ter causado esses problemas e que ações foram previstas ou que ainda não foram previstas ou que se pretende neste tipo de programa. Qual é o problema mais relevante que aflige você?

R. O que aflige realmente é o resultado do ensino não é. Apesar de Curitiba está sendo colocada como o primeiro lugar entre as capitais em português, felizmente, nessa última avaliação da Prova Brasil, era segundo na primeira prova que aconteceu durante essa gestão, nas avaliações anteriores o SAEB apontava Curitiba como sexto lugar, não é, apesar disto se a gente for olhar os resultados do PISA regionalmente apesar da região sul ter os melhores índices na prova do PISA no caso do Paraná não ficou em primeiro lugar nós estamos em quarto lugar em caso do estado, então é o resultado. Nós ficamos em quarto lugar na avaliação do PISA no Brasil só que nós fomos lá, nós estamos em 52º lugar entre os países, não é. “Ah, mas não dá para comparar Brasil com Irlanda, não dá para comparar Brasil com Finlândia, com a Noruega” realmente não, realmente não dá para comparar: história, investimentos só que eu tenho dito isso... na minha tese ta posto lá... há 20 anos atrás houve um seminário no Rio Grande do Sul em que a Finlândia esteve relatando experiência e lá qual foi a grande questão: para trabalhar em educação infantil, na educação primária tinha que ter uma formação muito elevada e nós só recentemente estamos colocando professores com ensino superior. Isso é recente foi de 2000 para cá. Na verdade a lei colocou em 96, mas efetivamente em Curitiba os investimentos maciços para se ter professores com formação superior de 2000 para cá, isso impacta, impacta. Não vamos dizer que os cursos superiores estejam perfeitos, maravilhosos, mas então é preciso rever toda a proposta curricular porque não estão ensinando para os futuros professores o que eles tem que ensinar nos anos iniciais então o grande problema que eu vejo nos anos iniciais é a formação dos professores. Os professores estão chegando sem saber ensinar então nós do sistema de ensino temos que trabalhar a formação para o ensino e nós deveríamos trabalhar atualização, deveríamos trabalhar aperfeiçoamento deveríamos estar trabalhando no aprimoramento desses profissionais, não é, burilando as.. dos professores, não trabalhando os fundamentos básicos. Nós estamos trabalhando os fundamentos básicos da história, português, matemática, da geografia, das artes, das línguas estrangeiras. Nós recebemos professores formados em língua estrangeira que não falam a língua estrangeira eu acho que esse é o modelo, esse é o exemplo sempre digo de como está a formação em geral. Se eu imagino que o professor formado em língua estrangeira não fala língua estrangeira e tem dificuldade de interpretar um texto em língua estrangeira então o professor de matemática...de português... e assim por diante. E me deparo com professores formados em língua portuguesa que não escreve um texto com a correção que deveria ter e vou dizer em forma, não vou dizer nem de conteúdo textual, estou falando de forma, nem uma coisa nem outra. É muito ruim eu dizer isso, dá impressão que eu estou vendo professores de uma forma negativa.... eu não estou vendo os professores de uma forma negativa... eu estou vendo a formação que eles têm tendo muito ruim e o que mais se discute nos últimos 20 anos é a formação do professor e eu pesquisei essa área e o que eu vejo? Se discute em o que deve ser e não se mexe no que se deve fazer não é. O professor tem que saber ensinar, nosso problema é que os professores não sabem o conteúdo e não sabem como ensinar o conteúdo, obviamente, eu acho que nosso problema é esse tanto nos anos iniciais como nos anos finais. Nos anos finais no caso da rede nós temos professores com mais tempo de atuação, então eles aprenderam muito na prática, eles aprenderam muito. Muitos deles realmente estudam, realmente vão à luta realmente estão desgastados pela desvalorização profissional, por uma série de coisas que aconteceram na história brasileira é, mas os resultados dos anos finais é ainda pior do que os nossos resultados nos anos iniciais efetivamente os resultados que tivemos na Prova Brasil finalmente refletem o investimento que estamos fazendo nos anos iniciais efetivamente os resultados na ação docente, reflete. Foi assim um prêmio pra gente no sentido de dizer: “puxa vida, continuem, continuem no caminho porque é aí que tem que existir na ação docente” não vejo outra. De 5ª a 8ª como eu disse são professores mais antigos e estão recebendo os alunos que estão tendo resultados não tão satisfatórios, esses alunos que iniciaram e passaram por uma série de situações e agora está tendo uma retomada com a questão do ensino. Houve um momento em que as escolas estavam mais preocupadas em fazer festa, fazer evento, em fazer milhares de projetos. Teve momentos que a gente reuniu com as escolas, a gente reúne com todas as equipes gestoras todos os anos também, momento em que elas apresentam para gente os seus resultados, ela tem que fazer a análise dos resultados e a gente contribui com as avaliações do ciclo 1, do ciclo 2 este ano nós fizemos da EJA, fizemos também a Provinha Brasil, agora vai ter a segunda edição, então essas avaliações não são simplesmente para escola aplicar e mandar as informações para gente o percentual, não. A escola tem que preparar seu resultado olhar seu resultado e dizer para gente “bom, diante de tudo isso o que nós estamos percebendo, sentindo necessidade”. No início as escolas mostravam, elas tinha 20 projetos às vezes, 20 projetos e a gente perguntava “qual é o seu projeto pedagógico?” porque era uma dispersão, uma falta de foco na questão do ensino, ao final de 4 anos eu fico muito contente de ver as próprias escolas dizendo “ah agora nós entendemos o porquê da avaliação, agora nós estamos vendo o que que a secretaria queria” eu tenho isso escrito porque eu faço questão de nesses seminários estar ouvindo cada uma das equipes apresentando nos seminários regionais e escrevo, registro, para poder refletir e saber que decisões tomar e elas disseram muitas vezes “agora nós estamos vendo o que significa gente, a gente não enxergava a gente não via, porque eu dou o feedback também. Assim como eu estou falando com você eu sou muito franca nas coisas que são positivas e nas coisas que são negativas e, por exemplo, as escolas faziam muito agrupamento, reagrupamento de alunos. Era um discurso e

não na prática, os alunos não estão bem então reagrupe, reagrupe por níveis de aprendizagem, reagrupe, reagrupe era um novo modo de dizer: separar em fortes, fracos e médios e eu não tive em nenhum momento melindre de dizer para essas escolas “não façam mais, isso está sendo prejudicial, vocês não estão mexendo com o ensino, vocês estão mexendo com as crianças, mexam na ação”. Claro que tive reações de todo o jeito e eu estava preparada psicologicamente para isso e realmente estava porque estar numa posição como essa não é simples, você passa por “n” situações político-educacionais, político partidárias, técnicas e interesses. Eu mantive a minha posição e é assim que a gente está caminhando e a dificuldade maior que eu vejo nos anos iniciais é esse, nos anos finais é a falta de gente que realmente eu penso como as escolas... nós precisamos de ter mais pessoas e pessoas com melhor formação nos dois níveis

4) Você conhece o IDEB médio geral de Curitiba, você até falou de 2005 e obviamente já me falou também que ele subiu e já me falou um pouquinho também, só se você quiser, em caso afirmativo, o que você atribuiu a elevação do indicador? Ele subiu tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais pro Município.

R. Mas existe uma diferença. O IDEB não subiu a toa realmente sabe? Quando em 2005 a gente assumiu, a gente focou a nossa mente e as nossas ações na melhoria da qualidade e eu tinha uma grande preocupação porque a cobrança em torno da qualidade vai gerar resultado. Então tem uma reportagem que saiu na Gazeta que eu dei uma entrevista aí na seqüência saiu no jornal assim: Curitiba quer ser a primeira na educação e eu não disse isso na entrevista daí eu pensei “Meu Deus do céu, olha o tamanho da pressão, né”, mas vamos lá. Se a gente conseguir melhorar alguma coisa e isso puder ser percebido, não para aparecer, mas para escola perceber que ela é capaz. O sistema de ensino de Curitiba não é um sistema ruim, nós temos escolas com uma boa estrutura com bons equipamentos, até com número suficiente de professores no que diz respeito aos anos iniciais. Nós colocamos mais professores, muito mais professores se comparado com outros sistemas de ensino é muito maior, é só olhar no resultado do INEP que a gente vê isso, temos profissionais, alguma coisa tinha que acontecer de verdade nesta ação. Quando saiu o resultado da primeira Prova Brasil que nós ficamos em segundo em português eu disse: “Bom o resultado de português e de matemática pode ser atribuído em parte à ação desses dois anos de trabalho”, mas a prova foi aplicada em 2005, mas não é tanto resultado da nossa gestão, então para gente mostrar que nessa gestão está melhorando, que a gente está realmente tendo, está no caminho certo nós vamos precisar que na próxima Prova Brasil, no mínimo, que as escolas estejam no nível que estão e... quando saíram todos os resultados, primeiro em matemática, primeiro em português nas capitais e no IDEB uma subida de 5 pontos de 4.7 pra 5.2 se não me engano eu disse “bom, isso ta mostrando segundo parâmetros externos, que eu acho fundamentais a gente também ter... segundo parâmetros externos a gente está avançando, agora os nosso parâmetros internos também tem que ser e esses não são de números são análise qualitativa, então é por isso que gente tem a avaliação interna e a gente, com todas as dificuldades que a gente tem de pessoal, poucas pessoas, a gente não tem uma equipe específica para trabalhar com essa avaliação interna ainda. Eu acho que como perspectiva a gente tem que ter um setor específico para cuidar disso, de pesquisa, de investimento, de estatística. Temos estatística no departamento de informações, mas não é o foco que nós precisamos ter internamente, por exemplo, com relação aos conteúdos então vamos supor, supor não, vamos afirmar em 2007, 2,8% dos nossos alunos do final do primeiro ciclo usavam pontuação. Um número muito pequeno, eu diria que uma média de 50% os alunos escreviam o nome completo. Eu tenho esses dados disponibilizados pras nossas escolas, trabalhados, estamos terminando o caderno de 2008, ele já está com quase 500 páginas e nós fizemos para a gestão da escola, para futura gestão das escolas. Então esse documento aqui.

Essa aqui é a avaliação interna?

R. Interna, esse aqui é o resultado de 2008, então esse documento aqui olha, não vai abrir. Ainda não. Esse material que estamos terminando...aí a gente vai entregar para todas as escolas no mesmo dia para que as equipes possam... Cada escola tem o seu, esse aqui é específico de uma escola.

De uma escola?

R. De uma escola. A gente fez a Provinha Brasil, a prova do ciclo 1, esse ano aumentou o número de escrever o nome completo, mas ainda não chegamos nos 100%, o final do primeiro ciclo os alunos tem que saber escrever o nome completo. Você não sabia disso?

Você tinha me mostrado aquela vez que vim aqui lembra?

R. Então por exemplo, tudo isso aqui é resultado de avaliações de rendimento escolar. A escola não só recebe isso aqui, a gente fez os critérios de avaliação pra cada uma das questões pra escola dizer se a criança era “A” ou “B”, pra cada questão a escola tinha os critérios explicitados e ela registrar.

Vocês fazem em cima da Provinha Brasil?

R. Não a Provinha Brasil foi esse ano, a Provinha Brasil veio depois do ciclo 1. Porque cada escola conhecer o seu resultado, o resultado do seu núcleo regional e o resultado da rede.

Essa avaliação foi feita, o instrumento que vocês usam é uma prova. São testes padronizados e mais o quê? Tem mais algum?

R. Sim. Isso é inédito. Em 2007, não em 2006 eu quis fazer uma avaliação interna na área de alfabetização, porque as escolas também diziam: Nara é o problema da alfabetização, os alunos estão chegando no segundo ciclo e não sabem ler, eu

disse, “precisamos ver o que está acontecendo” e daí em 2006 fizemos um projeto piloto com uma escola, elaboramos prova de português e matemática para todos os alunos do final do primeiro ciclo e aí nós quisemos que a escola.... Nós fizemos a avaliação, nós fizemos a aplicação, nós fizemos a correção e fizemos o feedback para escola mostrando os resultados estatisticamente por questão, por turma... porque era o nosso pré-projeto piloto pra ver como a escola se portava diante daquilo e claro, do lado uma reação “opa, não foi tão mal assim, porque que teve discrepância de uma turma para outra, o que está acontecendo?” Então começam e esse projeto nosso foi muito positivo no sentido de verificar a reação da escola, mobilizava a escola para pensar no seu resultado, mas não o resultado numérico, o resultado de qualidade de seu trabalho, então fizemos em 2007 avaliação do ciclo 1. Nós começamos com um seminário.... 3 dias com as equipes pedagógicas... apresentamos um modelo de prova de português e matemática... que faríamos, os critérios que tínhamos estabelecidos e as escolas participaram da discussão dessas provas elas opinaram sobre o tipo de questão que seria aplicada, analisaram os critérios, muitos pedagogos tiveram dificuldade de entender os critérios postos para cada questão... não é um trabalho... não é uma ação trabalhada nos cursos de formação também, análise de critério de avaliação. Fala-se de avaliação... que a avaliação tem que ser... que não pode ser classificatória... que a avaliação tem que ser emancipatória e fica nos adjetivos e não fica no concreto então nós fizemos com as equipes concretamente vamos ver qual é o conteúdo que você tá ensinando, “ah mas nunca viram isso!” mas vai cair, porque é obrigatório e está nas diretrizes curriculares que vocês assinaram em 2005, não é. Participaram de discussão agora vamos ver o que está acontecendo e aí. Mas foram poucas as escolas que reagiram preocupadas, a maioria encampou a idéia e disse “precisa, está na hora, chega, vai ser ótimo pra nós”, aí fizemos as avaliações e demos os resultados escola por escola, um caderno para cada escola, com resultados gerais, da rede, do núcleo e da sua escola, não de todas as escolas, de escolas especificamente é só a sua, questão por questão e orientação pedagógica, orientação para se trabalhar. Então o caderno não só dá resultados, não é, por exemplo, orientações para o trabalho docente no caso da prova da EJA. Então para determinada competência... habilidade... o que tinha que ser o que deve ser... o que não foi feito, o que que o aluno leu... porque que o aluno não segmentou um texto... o que faltou fazer e o que precisa ser feito ainda... então isso foi apontado para as escolas. Por exemplo, olha, segmentação das frases: 41 segmentaram convencionalmente o texto com palavras, outros 24, hiposegmentação ou hipersegmentação aí perguntam “o que é isto mesmo?” Está nos cadernos pedagógicos que a gente forneceu também (risos). Então em 2007 as escolas receberam porque a gente produziu em 2007, em 2006 e em 2005 que a gente veio receber no início de 2006 e em 2006 produzimos os cadernos, recebemos os cadernos de cada uma das áreas e a avaliação veio então verificar o que está acontecendo.

Vocês estão fazendo anualmente?

R. Anualmente e ampliado, né. Ano passado a gente só fez do ciclo 1, final do ciclo 1. Aí as escolas começaram a dizer: “não dá para ter, nós estamos no ciclo 2, porque vamos esperar o que? Ah mas tem a prova Brasil!” Tem a prova Brasil só que aí vamos em seguida, vamos ver qualitativamente qual é o nosso resultado não só numericamente. Nós fizemos avaliação do ciclo 2 de português e matemática, agora nós fizemos no ciclo 1 e tem a Provinha Brasil que foi iniciativa do MEC... a gente também aplicou... também descreveu os critérios, porque os critérios que o MEC colocou... ele simplesmente diz quais as questões que estão acertadas, se acertou até 18 questões ele está no nível 2, até 17 questões é nível 2.

Por exemplo, até 17 é nível 2, só que o que significa acertar 17, quais 17, o que ele acertou... e o que não acertou... então a gente colocou os critérios também para escola poder verificar cada uma das questões o que que tava sendo analisado e foi bastante interessante, nós temos o registro de tanto no nível que o MEC descreveu, quantos nos critérios que a gente fez.

Para o ciclo 1?

R. Para o 2º “aninho” e no ciclo 1 a gente fez outra prova, com outros critérios. No ciclo 2 outra prova, com outros critérios e na educação de jovens e adultos aplicamos tanto no pessoal que está sendo alfabetizado quanto no período da fase 1 então fizemos uma trabalhadeira grande só que foi no final do semestre passado, somente agora que a gente está conseguindo ter todo esse trabalho para poder entregar para as escolas. Mas as escolas não estão recebendo os resultados somente agora, porque nós preparamos planilhas para chegar nesses dados aqui e a escola recebia uma planilha on line onde ela colocava quais questões estavam certas de cada aluno ela já tinha o seu espelho por turma, por questão e pela escola inteira. Aí o núcleo regional ao coletar de todas as escolas já tinha o seu resultado por escola, por turma, por questão. O que nós estamos fazendo agora é compilar. A gente não colocou só esses resultados também a gente faz uma pequena análise da questão e dos resultados obtidos pela rede no caso como um todo agora e da escola o seu resultado, por exemplo, assim: quais projetos ela tem participado, tem escolas por exemplo que nunca entram na jornada de matemática e já estamos na 3ª edição da jornada de matemática e a gente está observando que escolas que estão participando da jornada de matemática estão tendo melhor resultado porque os alunos se ligam mais na área do conhecimento. Esse ano teve olimpíada de português, tem escola que participa de tudo e mostra melhor resultado, ah mas isso já é competitividade, não! Gera um envolvimento com a área do conhecimento, o aluno merece também ver e se auto-avaliar. Os professores precisam se auto-avaliar, os alunos precisam se auto-avaliar também, ele tem que ver se ele está dentro daquilo que se espera ou daquilo que tá esperado socialmente. Bom que mais você quer saber disso? Bom você sabe que esse caderno está sendo entregue para as escolas agora dos 3 anos de gestão na escola. A nova gestão da escola... aquele que vai se candidatar vai poder ter um diagnóstico e vai poder ver o que ele vai poder melhorar: “ah! os alunos continuam não escrevendo o nome completo, peraí alguma coisa tem que ser feita pela escola inteira”, não é só o professor que alfabetiza, se nós temos alunos que não estão conseguindo dividir; o problema é só da 4ª série? Não é, o problema é do ensino como um todo, então a escola tem que tomar consciência disso e a gente tem feito isso, a gente tem feito isso e a escola agora tem condições.

Eu cheguei a apresentar isso num simpósio internacional de língua portuguesa, focando a questão da língua portuguesa, porque... que tínhamos que fazer isso. Todas as redes tinham que fazer isso, eu cheguei a essa conclusão. Na verdade quando eu propus isso, eu propus de uma forma muito humilde, muito simples, eu queria... porque quando eu estava em

escola como pedagoga eu achava, eu achava que todas as pedagogas faziam. O que e eu fazia: ah nós fazíamos uma prova padrão entre as turmas, por exemplo, de língua portuguesa e nós víamos então as diferenças de respostas e as vezes a gente já observava que tinha crianças de 2ª série que respondia a mesma coisa que a de 4ª e não podia. “Opa, como ele pode ter esse nível se a 2ª já conseguia fazer isso, o que que nós estamos fazendo entre um pedaço e outro”. A diferença às vezes era muito pequena nos resultados. Então discutíamos internamente com os professores aquilo e então definíamos os conteúdos... definíamos o planejamento de ensino. Eu achava que isso era uma coisa obrigatória... comum... necessária porque minha formação, felizmente, me permitiu isso. Eu vejo que estamos fazendo um trabalho, não é.

5) Na sua opinião a publicação do IDEB influencia no encaminhamento das ações governamentais?

R. Sim, sem duvida nenhuma, no nosso caso, quer dizer, antes de sair o IDEB a gente já tinha essa preocupação com a qualidade. Para nós é assim: opa, uma avaliação externa é necessária, vamos encarar e foi muito bom, felizmente comparado com o outro não foi ruim, mas como eu disse: ele não é um resultado satisfatório. É um indicativo importante e acho muito importante ter essa projeção que o IDEB apresenta para um número de anos, inclusive eu disse isso num seminário sábado passado, sábado retrasado para os futuros diretores ou candidatos a candidatos. Eu mostrei para eles na tela, está no site a apresentação que eu fiz se quiser pegar depois. Eu mostrei para eles que eles podem buscar a sua projeção e nós colocamos nesse caderno a projeção do IDEB porque aquilo que é bom tem que ser aproveitado. Eu falei para eles: “você podem projetar para sua gestão a previsão, você podem projetar aonde vocês vão chegar com as escolas de vocês ao final de 3 anos, ao final de 6 anos. Eu deixo bem claro para os diretores, eles são executores de políticas educacionais eles não podem abrir mão disso. Olha aí... eu trabalhei essa questão com os diretores. Eu coloco aqui olha. Então para o plano de trabalho deles eles tem que pensar no diagnóstico da realidade, eles tem que pensar nos resultados, nas avaliações da Prova Brasil, nos resultados do IDEB, na avaliação do ciclo I, 2007, na avaliações de 2008 e eles tem que pensar não só ali, a curto a médio e para a gestão inteira que estamos projetando e aqui eles tem uma visão interessante olha.. Qual que é o IDEB dos anos iniciais e anos finais de Curitiba e tem aqui eles podem entrar no INEP... colocado já no caderno da escola também... eles tem que perceber, se comparar. No caderno tem o da escola e o de Curitiba se ele quiser saber de uma outra escola que ele entre no INEP. Ele tem que buscar e verificar, olha. Eles as vezes não sabem dessas informações, embora nós tenhamos trabalhado intensivamente com a equipe gestora e nesses seminários regionais.

6) Você lembra de ações que foram específicas após o IDEB que decorreram do resultado, existe uma ação que está relacionada, essa foi feita por conta do IDEB de 2005?

R. Existe sim. Eu vou dar um exemplo pra você. Cada escola recebeu também esse caderno. Esse caderno é produzido pelo departamento de informações, então esse é um caderno específico sobre o IDEB então tem uma análise em primeiro lugar: o que que é o IDEB, uma explicação, depois esse índice é posto a partir de quais informações. E a escola tem dificuldade nisso, em entender e a importância disso, quer dizer.

Então a escola não só recebeu isso aqui como regionalmente teve orientações. Cada escola tem o seu e teve informações, encontros, olha aqui, em que os seus resultados, a média do IDEB dali, da escola, do bairro, foi feito. Esse caderno é do IDEB mas também semelhantes a este a gente também forneceu os cadernos da Prova Brasil da mesma além desse outro caderno avaliação interna nossa, esse caderno da Prova Brasil foi feito. Eu falei para você que... isso aqui... as escolas já tinha automaticamente no momento em que elas corrigiam a prova, colocavam na planilha, aquele gráfico já saia pra elas lá... nossas avaliações. Esse é o resultado do MEC. O MEC apresenta assim e a gente orienta... a gente claro... a matriz curricular e a gente orienta o que a escola fazer então na Prova Brasil, roteiro de análise de dados também no caderno roteiro de análise, o que tem que ser feito com o que está posto aí... é a história... mas tem que ser diagnóstico para ações futura ... a gente também, nesse seminário, a gente define da seguinte forma: a gestão é pedagógica mas tem que constar recursos humanos... prever a organização administrativa e financeira da escola. Hoje não dá para o diretor e vice-diretor e a equipe pedagógica administrativa esquecer que a decisão de gastos da escola tem que ser em função do pedagógico e ela tem que saber aplicar com probidade. Então em relação ao IDEB além desses encontros, divulgação no site a gente forneceu os cadernos para que a escola possa internamente discutir com suas equipes.

7) Há uma diferença entre o IDEB dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual, na rede municipal e até nacional. Que fatores você acha que atribuem a essa diferença? Dos anos finais são relativamente mais baixos, apesar de ter crescido também, mas ele é mais baixo que o dos anos iniciais. O que você vê na sua opinião, o que que acontece pra ter essa diferença no resultado?

No caso de Curitiba não subiu, ele se manteve e veja bem ele era previsto 4.2 e ele está em 4.2 segundo o MEV e o INEP, mas aí não é satisfatório, não é nem um pouco.

Como eu já falei, um pouco tem a ver com a formação, um pouco o investimento não priorizado para essas áreas, embora tudo que a gente tenha oferecido para os anos finais também tem acontecido para o ensino fundamental o que estava em discussão aqui era o impacto nos anos finais do ensino fundamental, mas, por exemplo, os cadernos pedagógicos... nós não fizemos cadernos pedagógicos especificamente para os anos finais do ensino fundamental. Isto tem que acontecer e vai ter que ser elaborado o caderno... e existe já um projeto que eu tenho que é de as escolas, elas próprias produzirem esse caderno. Elas, equipes das escolas receberem paralelamente para fazerem cadernos específicos das áreas. Essa é a minha intenção, vamos ver se isso se concretiza. A minha intenção é chamar os professores das diferentes áreas pra eles comporem. Fizemos isso em relação aos critérios de avaliação, por conta desse trabalho daqui de discussão de critérios de avaliação e eu disse pra você que às vezes as escolas não entendiam o critério que estava posto, então a gente também está acabando um caderno de critérios de avaliação de todas as áreas do conhecimento, de todo o ensino fundamental. Então a

gente faz um esforço danado para atender o todo, mas em tudo não foi conseguido. Os cadernos... a gente tem que estabelecer prioridades, o todo era a maior prioridade... agora na seqüência tem que ter os cadernos para os anos finais. Por exemplo, cursos a gente oferece pra todos e com pessoal de qualidade. Me preocupa algumas coisas por exemplo, nós fizemos 3 seminários de matemática e 2 seminários de língua portuguesa especificamente. No primeiro de matemática nós tínhamos 200 e poucas vagas e foram 50 e poucas pessoas. De português foi a mesma coisa, mas a gente insistiu, a gente fez seguidamente e em matemática houve um pequeno aumento na participação e não é o pessoal dos anos finais que massivamente participa. Isso me preocupa, não sei se eles entendem que já aprenderam tudo que tinham que aprender, se sabem mais que os acadêmicos que vem falar... e as vezes eles sabem mesmo. Às vezes vem acadêmicos para dar palestras ou cursos e que na verdade vem aprender com os nossos professores, porque falta-lhes a lida com a sala de aula. Nosso grande problema hoje, ao contarmos as pessoas é se elas sabem fazer a chamada transposição didática, porque uma coisa é discursar sobre transposição didática outra coisa é fazê-la. Muitos acadêmicos não sabem. Fazer a transposição... olha como é complicado isso... o acadêmico tem que transpor aquele estudo que ele faz para o atendimento do professor e ele vai ter que ensinar como é que faz essa transposição então não é simplesmente ensinar o conteúdo daí tudo bem, ele resolve. Não, são forma e conteúdo juntos. Como os nossos professores não tiveram... eles também... esse é um ciclo que ficou e que se repete. Acho que em licenciatura isso é mais fácil de resolver, muito mais. Eu me preocupo com esse resultado dos anos finais porque as licenciaturas cuidam de uma área do conhecimento, cuidam de uma, como é que elas não dão conta, né de resolver essa questão de ensinar bem matemática? Por favor que não me venham com discurso que licenciatura é bacharelado que uma coisa é um uma coisa é outra, não agüento mais ouvir isso, está na hora de parar com isso. Tem que formar professor sim, de matemática, história, geografia e ciências. A minha preocupação com os anos iniciais ela é mais seria porque eu vejo que o professor dos anos iniciais tem que ter formação em todas as áreas e tem que ensinar bem todas as áreas. Teoricamente nos anos finais isso teria que ser melhor resolvido e não adianta também dizerem que o problema vem lá de base. Um pouco vem, mas não tudo.

8) Quais ações que foram implementadas a área de educação nessa gestão e que você considera sucesso?

R. Olha, acho que o trabalho de mobilização das escolas... eu acho que, não sei se foi o de maior sucesso, mas foi o mais eficiente, sabe, eu não to preocupada com a eficiência, sinceramente. Eu quero que efetivamente as escolas se sintam responsáveis por aquilo que lhes cabe fazer para a sociedade e nesse sentido a gente age cobrando, orientando, investindo, subsidiando e acho que isso a gente fez bem para uma gestão de 4 anos. A outra questão foi priorizar a questão pedagógica, não estou falando por mim, estou falando dessa gestão... da Secretaria Municipal de Educação. Realmente essa secretária afinou-se com a questão pedagógica. Ela tem colocado isso como prioridade. Então os professores podem talvez neste momento não conseguir perceber, eu não sei até que ponto percebem, estou a 23 anos na Prefeitura trabalhando como professora e depois como pedagoga e fiquei neste tempo nessa gestão realmente por me alinhar e perceber que aquilo que eu penso esta alinhado com aquilo que está sendo feito. É perfeito? Evidente que não, mas a grande questão foi a preocupação com o ensino, não só pelo resultado do IDEB, isso não tinha saído antes, mas para melhorar mesmo. Que os nossos alunos saiam melhores leitores, melhores escritores, melhores pensantes, melhores cidadãos, isso verdadeiramente está sendo pensado. Na área de Artes eu nem cheguei a falar, não sei se você chegou ver o trabalho do museu na escola, o material do museu na escola. Ta saindo o caderno de Artes, está indo mais um outro que é registro de experiências, tem a jornada de Artes que as professora estão lá mostrando o que estão fazendo... estão vendo o que os outros estão fazendo a sociedade aceita nas escolas municipais, é e elas estão vendo que o que elas faziam era uma coisinha que está sendo vista.. e é por aí mesmo... está formando as pessoas, está ajudando... isso... a grande mobilização pelo ensino de qualidade, acho que a grande questão é essa, não sei se é de sucesso. O sucesso a gente tem feito avaliação, entendeu? A avaliação tem chamado atenção, porque o pessoal quer saber. "Ah, melhorou ou não melhorou?" Esse ano infelizmente a nossa avaliação de 2008 a gente se observa de uma queda de uma série de coisas: avanços em umas... nós também aprimoramos avaliações.... as provas ficaram mais complexas. Então houve uma diferença nisso, mas o resultado dos trabalhos das escolas em função dessas informações está sendo interessante.

9) E o contrário, agora, que ações que não obtiveram o sucesso esperado e por quê? Não vamos considerar fracassos, mas que não saiu como vocês esperavam, como a gestão esperava.

R. Puxa vida, sabe que é difícil ver isso..., não... sério mesmo é difícil. A gente está num movimento... e a tomada de consciência ela é posterior. A tomada de consciência é posterior ao processo e quando você está envolvida nela você não vê tudo. Acho que precisa de um distanciamento, eu ainda não fiz esse distanciamento tão precisamente. Faço um exercício diário... e vou na escola, volto, as vezes saio daqui bem feliz... ah vamos ver a escola tal e vou lá, vejo uma coisa... que puxa vida. Acho... eu... a gente precisa fazer concursos mais rigorosos, precisamos ter uma articulação melhor com as instituições de ensino superior, não somente o Escola&Universida.., Ao final de 2005, ao final do primeiro ano da gestão eu apresentei um projeto para gente mexer nesse programa. Ele não foi mexido naquele momento. Ele sofreu algumas mexidinhas, mas não o suficiente. Acho que essa articulação precisa ser melhor articulada... porque as orientações para as instituições... para os projetos das escolas sejam mais adequadas, sejam mais eficientes que sejam realmente de melhora de ação dos professores... que não seja uma coisa burocratizada, na minha opinião os 10 anos desse projeto já deixaram... já foram suficientes... agora temos que passar para um projeto mais avançado.

Paras escolas/universidades?

R. Paras escolas/universidades, eu vejo que em termos salariais a gente precisa avançar e muito. Apesar... isso eu to falando como profissional da rede... apesar de ter havido alguns investimentos importantes, por exemplo, pagamento pela escola.. provimento, realmente tem escolas muito distantes. Tem escolas que recebem 20 ou 30% pra que não haja tanta

rotatividade, a gente percebeu resultado. As escolas do Bairro Novo... mais distantes... conseguiram fixar professores, coisa rara acontecendo. Então a rotatividade dos professores nas escolas é uma questão que a gente tem que continuar investindo ou re-avanço, mas não dá para deixar esmorecer. Precisa continuar investindo na fixação de professores nas escolas para que as equipes sejam verdadeiramente equipes, essa é uma coisa. Nós precisamos melhorar a atuação das equipes gestoras, temos excelentes gestores, mas isso não é unânime. Os professores que são eleitos diretores, os pedagogos que entram como professores e muito rapidamente vão ser pedagogos. Esse é um sistema que eu, Nara, não concordo. Tenho apontado isso ao longo da gestão: pedagogo tem que ser concursado para ser pedagogo porque o que que acontece no atual plano de carreira? Os professores entram como professores e a medida que há vagas eles fazem o tal procedimento de transição e aí vão atuar. As vezes nem sequer terminaram o estágio probatório e já fazem... as vezes... não foram bons professores, ou melhor, não foram maravilhosos professores e passa a coordenar uma escola inteira. Esse procedimento para mim não dá certo. Eu estou falando bem pessoalmente para você e não escondo isso de ninguém. Eu fiz concurso público duas vezes e felizmente passei nos dois e fiz de professora também, foram 3 concursos, mas para pedagoga eu fiz duas vezes para poder atuar em dois padrões. Não acho que eu tenho que entrar como professor... e tenho a mesma capacidade de ser professor... e de coordenar... e de gerir uma escola, as vezes com 1000 alunos, 2000 alunos. O pedagogo é o único profissional da equipe pedagógica que se mantém, o diretor fica 3 anos, pode vir o vice, a sempre uma certa rotatividade. O pedagogo deveria ser o profissional técnico e a gente não conseguiu isto, ate porque seria um milagre conseguir em 4 anos, mas eu espero que possamos chegar lá melhorar a ação com o pedagogo.

10) E a última pra fechar na verdade ela tem a ver com a primeira. Você avalia que a estrutura proposta e o atendimento que a rede oferta pra cada parte do ensino fundamental ele corresponde o direito devido aos alunos? Por que e em que medida.

R. Olha, corresponde na medida das condições contextuais. Nós garantimos vagas para todos, se não há vaga, se não há escola próxima nós garantimos transporte. Então com relação a acesso à escola nós estamos garantindo. É um direito básico. Há garantia de permanência dos alunos na escola, há um esforço muito grande da Secretaria no sentido de que as crianças permaneçam na escola pelo tempo que lhes é de direito e pelo tempo que lhe cabe, não além nem aquém. Os alunos precisam ter uma progressão continuada e isso eu entendo como um direito... também difícil e ainda há entendimentos que a reprovação tem que ser mantida. Ainda há entendimentos que alunos quando derrubam uma cadeira na cabeça do outro tem que ser expulso. Não, na verdade as relações internas na escola tem que ser melhoradas. Às vezes os casos excepcionais tem que ser tratados na excepcionalidade. Uma criança que faz uma atitude dessa obrigatoriamente tem alguma questão emocional, psicológica, que está envolvida e nós precisamos de respaldo externo para isso... talvez a gente tenha que ampliar... talvez não efetivamente a gente precisa ampliar as articulações das atitudes embora elas sejam muito boas. Como pedagoga da escola eu não via tanta articulação como o trabalho em rede entre as secretarias como eu tenho visto agora. Eu tenho visto não só na educação, mas uma afinação de encaminhamentos, de políticas, eu tenho participado de discussões com outras equipes no que diz respeito à rede de proteção e ao trabalho com as situações familiares prioritárias e afinação técnica muito interessante. Eu vejo técnicos nos cargos de direção isso eu vejo como muito significativo e importante. Os direitos de acesso, de permanência adequado e o que acho que a gente tem que melhorar acho que tem que ser feita uma educação de qualidade mesmo, essa é a busca, parece um chavão, mas é um chavão necessário eu não vejo outra forma, só que a única forma que eu vejo para isso acontecer é de dentro da escola para fora. Não é simplesmente com determinações e com avaliações externas. As avaliações, elas tem que ajudar o professor a ver o seu resultado. Então a avaliação interna que a gente está fazendo é uma iniciativa nesse sentido e agora mesmo que está repercutindo na escola no sentido de até quererem retomar os processos avaliativos das próprias escolas. Algumas mantiveram, mas a maioria das escolas acharam que não tinham mais que fazer avaliação, houve distorções, então agora eu vejo que alguns direitos estão sendo retomados, direitos dos professores inclusive. Às vezes a gente escuta assim os professores dizerem: “mas eu posso?”. Desde 2005 teve coisas que eu perguntei: “o que que você acha que você não pode?” “Não mas eu acho que isso aqui tá errado, mas porque que eu tenho que ensinar desse jeito” Se a criança ainda não sabe tal coisa eu não posso vir e tem razão. Não adianta você querer ensinar uma divisão com dois algarismos na chave se ela não consegue fazer nem um ainda, se ela não tem uma idéia de repartição, de distribuição, tem que começar de lá mesmo. “Mas acontece que eu estou no segundo ciclo, eu posso fazer isso?”... Deve. Então o professor também resgatar a autoridade que esse resgate de direito do aluno, então garantir o direito do aluno tem a ver com o direito do professor e a autoridade do professor, o direito do professor de também saber ensinar, como tem que ensinar e por que tem que ensinar. Tem a ver com a formação inicial e tem a ver com a formação continuada, tem que buscar.

Quer falar mais alguma coisa que você acha interessante? Tem alguma coisa que vocês estão fazendo que você queira relatar que seja importante em termos de ações de políticas educacionais.

R. Olha, tem tanta coisa. A política educacional toda ela se operacionaliza em diferentes ações, acho que temos muita coisa por fazer ainda, mas mexer com a consciência do professor tem sido o mais sério. Essa questão da responsabilidade social dele... que ele tem que dar conta e... eu só uns modelos bem concretos. Você imagine se você vai num médico e ele não sabe como prevenir tal doença ou como curar uma doença? Claro que isso acontece em muitas situações, mas você não espera isso do médico, você não imagina que ele vai dar um remédio errado para uma doença. No mínimo ele não dá o remédio. Não pode imaginar que o professor vá para sala de aula sem saber ensinar. Então a profissionalização do professor em todos os sentidos acho que é o caminho que tem que seguir daqui pra frente. A gente conseguiu responsabilização, focar a mente da escola, naquilo que é o seu papel que é ensinar e ensinar bem e aí entre tomar a consciência e fazer há uma diferença no caminho

As ações para capacitação do professor: vocês têm a semana pedagógica e a questão da própria escola/universidade que por mais que tenha problemas ele é uma forma de capacitação também.

5000 professores envolvidos

Que outras ações como o seminário que você colocou tem outras formas que vocês estão pensando neste sentido?

R. A gente organizou seminários nessas áreas todas. Quando eu falo, por exemplo, em rede de proteção tem que se pensar que simplesmente não é existir o profissional aqui que articula, de um ano para o outro..., todas as áreas e todos os grupos prevêm de um ano para o outro todo o calendário de cursos de seminários, de encontros. Às vezes, há ajustes de calendário, evidentemente, porque a gente imagina feira de ciência em um lugar, reserva o lugar e depois não dá para ser lá, aí claro tem ajustes. Nós preparamos de um ano para o outro, capacitação em todas as áreas do conhecimento em todos os temas chamados transversais, mas não atinge a todos, isso é que o pessoal precisa entender. É impossível, por exemplo, a agente discutir a questão da educação sexual com os 14000 profissionais. Então nós temos ações de formação e equipes e de representatividade. Então cada escola é orientada a ter profissionais de referência sobre determinado tema. Esse profissional tem que ter as capacitações para as quais nós planejamos antecipadamente. Eles devem ser... na escola mas isso ainda não acontece facilmente. A rotatividade de profissionais é grande e o tempo do professor estar articulando com as suas equipes também não é tão disponível assim. Então cursos, seminários, encontros e deveriam ser muitas vezes como eu falei antes de aperfeiçoamento, de aprimoramento, de atualização e muitas vezes são de qualificação, de informação por conta que o professor não sabe. Então cada caderno pedagógico desse ele foi não só distribuído, ele foi elaborado, planejado, discutido, entregue e houve o curso para a capacitação. Por exemplo, estamos fechando um curso agora que é a terceira turma do caderno de alfabetização. Neste ano são 1200 professores tendo o estudo específico de cada conteúdo que está no caderno de alfabetização. Então o caderno pode não estar perfeito mas foi trabalhado, planejado integradamente para todos os professores que fizeram o curso teve essa capacitação. Teve o que a gente chama de implantação dos cadernos, isso causa impacto, isso vai repercutir.

Então Nara, mais algo?

Acho que é isso... livros... uma outra ação muito importante que eu estou vendo... investimento na biblioteca, acho que é importante falar. Uma coisa que eu na escola trabalhava, nós tínhamos espaço de biblioteca nas escolas que eu trabalhei, tinha e nessa gestão a secretária quando chegava na escola queria ver a biblioteca e não havia biblioteca em todas as escolas e ficou indignada. Como é que pode existir uma escola sem biblioteca, mas em alguma coisa de informática? Tem em todas, então é uma coisa meio discrepante e o investimento agora está sendo muito forte nessa área, os professores tem ganho livro, tem incentivado essa leitura todos os anos, nessa gestão os professores tem ganho livro, mas não só ganho, mas tem a biblioteca mais próxima para acessar, então existe uma comissão de aquisição de livros.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)