

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO MÉDIO

REFLECTIONS ABOUT THE QUALITY IN HIGH SCHOOL EDUCATION

Valéria Moreira Rezende¹

Rogéria Moreira Rezende Isobe²

Fernanda Borges de Andrade Dantas³

RESUMO: Este artigo objetiva oferecer dados para a compreensão das políticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio, tomando como eixo de análise a implantação do Projeto Escolas-Referência – PER, em Minas Gerais. O foco incide sobre o processo de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI – que consiste em um plano de ação construído pelos profissionais da escola para implementação do PER. A análise fundada na pesquisa empírica evidencia as tensões que marcaram o processo de implantação do projeto em duas escolas médias da rede pública, localizadas no interior do estado. A perspectiva da regulação burocrática fica evidente na política educacional na medida em que esta se propõe, retoricamente, a promover a “qualidade” educacional, mas restringe a ação governamental e o próprio processo de elaboração do PDPI para as práticas normativas de imposição de modelos visando o alcance de metas definidas de forma arbitrária e extrínseca à realidade da escola em sua singularidade.

ABSTRACT: This article aims contributing to the understanding of the educational policies oriented towards high school from the analysis of the implementation of the Reference Schools Project (PER) on the State of Minas Gerais - Brazil. The focus of the review is on the process of elaboration of the Institutional Educational Development Project, which consists of a plan of actions constructed by the school professionals in order to implement the PER. The analysis founded on the empirical research shows precisely the tensions that signalized the process of implementation of the project in two public High Schools located at the countryside of the State. The bureaucratic regulation stands evident on the educational policy, which rhetorically proposes the promotion of educational “quality”, but restricts government action and the process of elaboration itself to the regulatory practices of patterns’ imposition aimed at achieving goals set arbitrarily and that are extrinsic to the reality of the school considered in its uniqueness.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Políticas educacionais. Projeto Escolas-referência.

KEYWORDS: High School education. Educational Policy. Reference Schools Project.

Introdução

No âmbito do movimento reformista engendrado nos países latino-americanos a partir da década de 1990, a questão da melhoria da qualidade da educação básica no Brasil tem sido alvo de constantes debates e discussões nos meios de comunicação de massa, nos discursos oficiais, no âmbito da sociedade civil e nos diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo educacional sob diferentes perspectivas de análise.

¹ Doutora em Educação. Professora adjunta do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Email: valeria@pontal.ufu.br

² Doutora em Educação. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: rogeriaisobe@gmail.com

³ Mestre em Educação. Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: feborgesaz@yahoo.com.br

O ensino médio, nesse cenário, passou a ser alvo de inúmeros programas e projetos em busca da tão propalada qualidade no ensino largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2006). Por outro lado, diversos estudiosos têm desenvolvido pesquisas com o objetivo de perceber o impacto das reformas e em que grau de complexidade tais reformas provocam mudanças na escola média (KUENZER, 2000; KRAWCZYK, 2003; MITRULIS, 2002; ZIBAS, FERRETTI & TARTUCE, 2006, entre outros).

A metodologia de pesquisa adotada neste trabalho privilegia o estudo de autores como Burgess (1997) e Bogdan & Bilken (1994), que entendem as escolas como uma organização social que apresentam uma infinidade de situações a serem investigadas, tornando necessária uma definição clara do que, quando e onde coletar informações específicas, evitando a perda do foco da pesquisa. A elaboração da pesquisa incluiu os seguintes procedimentos: análise documental; realização de entrevistas semiestruturadas e observação da realidade escolar.

A utilização da análise de documentos teve como objetivo a obtenção de dados relacionados às produções materiais e escritas das e para as escolas, como a legislação específica e documentos escolares tais como: PDPI, PPP, Censo Escolar; correspondências e documentos internos das escolas. O estudo documental incluiu, ainda, levantamento de dados quantitativos sobre as escolas, na instância intermediária de gestão, a Superintendência Regional de Ensino e nos sites oficiais de educação do governo mineiro.

Por meio de entrevistas semiestruturadas procurou-se obter, dados não passíveis de observação, como concepções dos diferentes agentes escolares – professores, gestores, supervisores e técnicos da SRE –; sobre os aspectos específicos da realidade escolar, julgou-se interessante conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos.

Durante a observação realizada foi feito um registro cuidadoso de todos os momentos e situações observadas, procurando perceber aspectos do cotidiano escolar para que se pudesse apreender e compreender as práticas ali desenvolvidas e relacioná-las com os envolvidos no processo educativo na escola e, por fim, verificar qual sua interferência na qualidade do ensino oferecido.

Para a necessária padronização dos dados coletados nas escolas, o que possibilita uma comparação posterior, foram determinados, tanto na observação quanto na pesquisa documental e nas entrevistas, parâmetros comuns por meio da construção e testes de instrumentos para coleta dos dados, quais sejam: roteiro de observação da realidade escolar, roteiro de entrevista com os agentes escolares. Todavia, essa padronização não impediu que fossem percebidos outros espaços ou elementos não previamente definidos, principalmente em função da natural especificidade de cada escola. Além disso, seguindo a metodologia de entrevistas semiestruturadas, foi possível aprofundar algum tema que ganhasse destaque durante cada entrevista.

A opção metodológica utilizada nesta investigação, para a seleção dos sujeitos das escolas – gestores, técnicas da instância regional, supervisores da escola e professores – justifica-se pela necessidade de verificar, por meio das diferentes representações de atores sociais das duas escolas, com seus papéis específicos a relação entre as ações da escola e a qualidade do ensino oferecido, compreendido no âmbito do processo educativo.

A necessidade de apreender dos sujeitos as suas concepções quanto à implantação do PER e sua interferência na qualidade do ensino, alardeada pelo governo mineiro, permitiu organizar, analisar e interpretar a realidade vivenciada por eles e contrapô-la ao que foi proposto. As convergências e divergências que emergem das observações realizadas, da análise dos documentos e das ideias expressas pelos sujeitos compõem o corpus de dados, sobre o qual se assenta a composição deste artigo.

Os sujeitos alvos da pesquisa – um representante da instância intermediária, um gestor, um supervisor e dois professores de cada escola – foram selecionados para o estudo, tanto por seu nível de envolvimento com o projeto, quanto por sua anuência em participar da pesquisa.

Diante da necessidade de ampliar o debate sobre a escola média, a análise fundada na pesquisa empírica apresenta-se como perspectiva privilegiada para compreender de que modo os programas governamentais são implementados no interior da escola, propondo um olhar que não se restrinja a categorias explicativas excessivamente amplas e homogêneas do universo escolar.

Nessa perspectiva, este trabalho objetiva contribuir para as discussões apresentando resultados parciais de pesquisas mais amplas⁴ que analisam a implantação do Projeto Escolas-Referência – PER em duas escolas de Ensino Médio, localizadas no interior de Minas Gerais. Neste artigo, o foco incide sobre o processo de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI –, implementado no âmbito PER no período de 2006 a 2007 nas escolas doravante denominadas Escola A e Escola B. A análise busca verificar as tensões que marcaram a implantação de um projeto *outorgado* pelo governo que se propõe, retoricamente, a promover uma “qualidade no ensino” ainda eivada de indefinições.

1. Problematizando a “qualidade” da educação

No complexo cenário político, econômico, social e cultural contemporâneo, o conjunto de debates e discussões sobre a escola pública no Brasil traz em seu bojo a questão da “qualidade” da educação, termo polissêmico que suscita diferentes interpretações, distintas leituras e inúmeras formas de abordagem.

Dentre as diversas perspectivas analíticas, o conceito de qualidade tem sido problematizado a partir de uma teorização educacional crítica que sublinha a vinculação desse conceito às políticas neoliberais, regidas pela atenção primordial dada às movimentações do mercado (TOMMASI, 1996; BARROSO, 2005; FONSECA & MARINELLI, 2007; BURBULES & TORRES, 2004, MAUÉS, 2010). Embora já exista extensa e sólida literatura que analisa os elementos macroestruturais que fundamentam os discursos reformistas referenciados pela lógica da produção e do mercado, faz-se necessário um exame sucinto do ideário economicista subjacente ao discurso da qualidade da educação.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93), a retórica do discurso neoliberal enfatiza a globalização, o Estado mínimo, a reestruturação produtiva, a sociedade do conhecimento, a qualidade total e a empregabilidade, entre outros aspectos, “[...] cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho”. Nessa lógica, as mudanças introduzidas no sistema educacional expressam alterações na forma de gestão e controle do ensino favorecendo a desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos, de modo que “a escola passa a ser gerida como uma empresa no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide a sua rentabilidade e eficácia” (BARROSO, 1997, p. 27).

A propósito, Barroso (1997) examina a “ilusão racionalista” que camufla o caráter artificial da qualidade que se restringe a uma visão normativa e instrumental das ações governamentais pautadas por uma suposta neutralidade técnica. Por conseguinte, os projetos de melhoria da qualidade que se inscrevem nessa perspectiva transferem para a escola os métodos e estratégias de controle próprios do campo produtivo, com o uso de incentivos difundidos por um sistema de prêmios e castigos, orientados pela “necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 5).

No âmbito dos programas governamentais, a qualidade educacional assume uma característica retórica, pois o Estado promove a interferência da lógica de mercado no gerenciamento da educação ao mesmo tempo em que reserva para si o controle e o monitoramento do sistema impondo sua subordinação. Nessas circunstâncias, as tomadas de decisão são arbitrárias e alheias à realidade do ambiente escolar e fundamentam-se numa concepção de qualidade concentrada na produtividade

⁴ Vale destacar que as reflexões teórico-metodológicas apresentadas nesse trabalho decorrem de investigações e estudos realizados pelas autoras no âmbito dos grupos de pesquisas que participam.

para a qual o produto final, não o processo, mas sim é o mais importante. Fazer muitas coisas ao mesmo tempo e obter os melhores resultados por meio dos mais aligeirados processos é a tônica imperiosa dos programas de governo que buscam maximizar os produtos, reduzindo ao mínimo os custos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Essas discussões já circulam há algum tempo no debate acadêmico e contribuem para a análise dos programas governamentais no quadro mais amplo da reforma educacional, que tem em seu bojo a reestruturação do Estado e a constituição de novos modos de acumulação do capital. No entanto, o panorama atual exige que se traga a lume as reflexões sobre a interferência da nova lógica das avaliações externas na regulação das políticas educacionais e no controle da “qualidade” da educação no Brasil. Trata-se, no dizer de Cabrito (2009, apud MAUÉS, 2010, p. 724), de questionar a

[...] ‘sanha’ avaliadora, [que] ‘escorregou’ para a escola e demais serviços públicos, num processo que veio mesmo a descapitalizar o Estado providência, a arruinar o Estado educador e a endeusar o Estado avaliador/controlador. [...] Na verdade, o problema não se encontra na avaliação da qualidade em educação, mas no processo utilizado para medi-la, no destino a dar a essa avaliação e, em última análise, nas razões que se encontram por detrás dela.

A problematização da qualidade da educação no Brasil passa necessariamente pela discussão dos sistemas de avaliação e dos indicadores de qualidade definidos no âmbito das agências multilaterais entre as quais se destaca o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) e a Unesco, principais responsáveis pela criação de mecanismos de avaliação como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Seguindo a tendência das orientações internacionais o MEC/ Inep instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no âmbito das diretrizes de “melhoria da qualidade do ensino” ratificando, assim, a regulação das políticas de avaliação por meio de exames padronizados e externos. De acordo com o Projeto de Lei n. 8035/2010, o Ideb é calculado por escola, por rede de ensino e pelo país como um todo e passa a fixar as metas de desenvolvimento educacional visando o controle da qualidade dos sistemas educacionais:

Art. 11. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2010, p. 2).

O projeto estabelece como uma de suas metas o alcance de médias nacionais para o Ideb no ensino fundamental (anos iniciais) de 4,6 em 2011 para 6,0 em 2021; ensino fundamental (anos finais) de 3,9 em 2011 para 5,5 em 2021 e no ensino médio de 3,7 em 2011 para 5,2 em 2021. Para tanto, a estratégia de controle consiste em “aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio” incorporando “o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica” (BRASIL, 2010, p. 9).

Observa-se a configuração de uma política educacional ancorada na importância do Estado regulador e avaliador que ajusta os indicadores de qualidade nos parâmetros internacionais e estabelece a divulgação de resultados como forma de controle e transferência da responsabilidade pela qualidade da educação para a sociedade civil (KRAWCZYK, 2008).

2. Considerações sobre a qualidade no ensino médio

Um dos desafios a ser enfrentado pelas políticas educacionais consiste na ampliação da oferta de vagas nessa etapa da educação básica. Porém, é preciso aliar o número de vagas ofertadas à viabilização efetiva de melhores condições físicas e de formação profissional, conforme indica Kuenzer (2000, p. 25).

A democratização do Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão.

Além de investimentos na rede física, ampliação de recursos materiais e formação profissional – aspectos que devem ser considerados para a educação brasileira de forma geral – a melhoria da qualidade do ensino médio requer ações governamentais voltadas para especificidades dessa etapa da educação básica. Partindo da premissa de que “a escola média é um campo estratégico de luta onde as camadas populares têm construído seu direito à educação” (ZIBAS, 2005, p. 1067), é preciso considerar, por exemplo, a especificidade dos cursos noturnos regulares, pois

As características extremamente perversas da distribuição da renda nacional não garantem que será possível, em médio prazo, à maior parte das famílias, evitar a submissão de seus filhos ao desgastante regime trabalho/escola, mesmo daqueles com idades entre 15 e 17 anos - faixa ideal para a frequência ao ensino médio (ZIBAS, 2005, p. 1074).

Nesse cenário, Zibas (2005) chama a atenção para o cuidado com simplificações que geram a precariedade dos cursos noturnos e ressalta a importância de se construir propostas ricas e diversificadas para atender as singularidades dos alunos que se submetem ao regime trabalho/escola.

É preciso considerar ainda, as especificidades do trabalho docente na escola média, sendo este caracterizado, historicamente, pela rotina baseada na atuação individual e fragmentada, o que é potencializado pela dificuldade em estabelecer horários comuns para reuniões pedagógicas. No panorama atual, o trabalho do professor em várias escolas está vinculado ao atendimento de um grande número de alunos e a consequente falta de tempo para estudos e reflexões sobre o processo educativo, sendo estes fatores cruciais para se discutir a qualidade da educação no ensino médio (ZIBAS, 2005).

A complexidade do cotidiano escolar escapa das determinações macroscópicas que o cerceiam. Por conseguinte, a melhoria da educação requer a compreensão dos aspectos minudentes que engendram a sociabilidade singular de cada escola, na medida em que : “[...] as escolas possuem aspectos comuns, por outro lado, cada escola é uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas” (BUENO, 2001, p. 105).

A formulação de políticas públicas em educação, tendo como pressuposto *uma certa* autonomia da escola, sem considerar a prática cotidiana dos agentes que, de fato, *fazem* educação, e o imbricado jogo de interesses existente no seu interior acaba por camuflar os reais problemas da escola.

É preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, reduzindo a escola a um modelo de eficiência, mas pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação das relações escolares (REZENDE, 2001, p. 104).

Nessa perspectiva, não se pode prescindir do escrutínio e consideração das especificidades de cada escola a constatação dos problemas que atingem a qualidade da escola média brasileira, os quais estão historicamente inseridos na polêmica da dualidade do Ensino Médio nos ramos propedêutico e profissional, nas mudanças curriculares, na avaliação do desempenho dos alunos, na política de formação inicial e continuada dos professores, no financiamento educacional, entre outros.

3. O projeto escolas-referência e as prescrições do PDPI

O Projeto Escolas-Referência – PER se inscreve no conjunto de propostas e diretrizes educacionais do governo de Minas Gerais delineadas a partir do ano de 2003 no documento oficial elaborado pela Secretaria Estadual de Educação intitulado “A Educação Pública de Minas Gerais (2003-2006): o desafio da qualidade”. Nessa conjuntura, a “universalização e melhoria do ensino médio” destaca-se como um dos subprojetos estruturantes da política educacional no âmbito da qual o PER foi implementado “visando o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública”. O projeto anunciava o apoio às escolas “que se destacam pela qualidade do trabalho realizado” visando torná-las “focos irradiadores da melhoria da educação no Estado” para constituir “uma rede de influências interescolares capaz de movimentar todo o sistema”.

No processo de implementação do PER, foram selecionadas 200 escolas, com representantes de todas as regiões do Estado, para serem as escolas-referência. Para realizar a seleção, o governo mineiro estabeleceu um “perfil ideal” de escola, com base em certos critérios; eram escolas que possuíam destaque nas suas comunidades, por seu trabalho, por sua tradição e ainda pelo significativo número de alunos (mais de mil) matriculados nos estabelecimentos de ensino.

O PER configura-se em um projeto abrangente composto por diversos subprojetos⁵ criados e amalgamados com princípios mais amplos. Tais subprojetos foram desenvolvidos na escola e articulados a partir do Projeto de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI, elemento básico de participação das escolas no PER, possibilitando o acesso a recursos e apoio de equipes profissionais da Superintendência Regional de Ensino – SRE-MG durante o período de 2003-2006.

O PDPI consiste em um plano de ação elaborado pelos profissionais da escola configurando-se um processo de planejamento participativo. Conforme as diretrizes determinadas pela SEE-MG, o PDPI deveria ser desenvolvido em cinco etapas com objetivos específicos, a saber:

- I - Sensibilização e estudos iniciais;
- II - Construção coletiva do marco referencial da escola;
- III - Realização do diagnóstico da realidade da escola;
- IV - Identificação de necessidades prioritárias e orientações para o plano de ação;
- V - Socialização da memória do processo e reconhecimento do seu produto principal: o Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola (MINAS GERAIS, 2004, p. 14).

O trabalho coletivo representa, nessa ótica, o princípio básico norteador do PDPI na medida em que, seguindo as recomendações da SEE-MG, cada escola deveria elaborá-lo ao longo de 2004 e aperfeiçoá-lo em 2005, sempre com a decisão de “construir um projeto comum” capaz de traduzir “as expectativas e anseios da comunidade escolar em relação à educação” (MINAS GERAIS, 2004, p. 17).

Para assegurar o processo de aceitação dos profissionais da escola na participação efetiva do projeto, o discurso da SEE-MG enfatiza um exercício de práticas democráticas e colaborativas no interior da escola:

A escola é um organismo vivo, alimentado pela energia que circula dentro e em torno dela. A escola nunca morrerá, nunca se tornará ultrapassada se todos aqueles que a alimentam permanecerem interligados, dispostos a trabalhar em cooperação e conectados à realidade externa, prontos para enfrentar os desafios que se apresentam ao longo da história (MINAS GERAIS, 2004, p. 7).

⁵ Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), voltado para o desenvolvimento e a valorização profissional dos professores que foram orientados no sentido de formar e desenvolver suas ações para planejar e discutir seus projetos por meio dos Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDPS), para atuar na capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores de modo a atender as exigências prescritas no projeto; Projeto de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), direcionado a diretores, vice-diretores, professores e especialistas em educação.

O processo de elaboração do PDPI foi realizado sob monitoramento das instâncias superiores que promoveram intensa divulgação na comunidade escolar e orientações quanto à elaboração do documento:

[...] para uma melhor visualização prática podemos sugerir alguns elementos que geralmente constituem o *registro documental* de um projeto. Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer, a partir de suas condições, de acordo com as estratégias que são factíveis e com recursos que embora não tendo ainda, são possíveis de serem alocados (MINAS GERAIS, 2004, p.76 – grifo do documento).

No entanto, a SEE-MG traçou um roteiro para que as escolas se “guiassem” conforme os “moldes” propostos, sendo elas monitoradas e acompanhadas pelas Superintendências Regionais de Ensino – SRE-MG por meio de seus técnicos. Foram “sugeridos” planejamentos específicos para cada um dos cinco encontros a serem realizados seguindo as seguintes prescrições: a) apresentação e sensibilização do projeto; b) definição dos marcos referenciais e orientadores do trabalho na escola; c) realização do diagnóstico da realidade da escola; d) levantamento das necessidades e prioridades da escola e preparação para a elaboração do plano de ação; e) apresentação e discussão dos planos de ação já elaborados. Nessa conjuntura, o modelo de estrutura do documento foi indicado:

Para facilitar o trabalho de redação do documento final do PDPI pelas escolas, bem como a sua análise pela equipe central da SEE, é importante estabelecer uma estrutura comum geral, a ser observada por todos, de forma a garantir a presença de dados mais relevantes ao conhecimento de cada proposta: contextualização histórica, finalidades institucionais, necessidades prioritárias, objetivos, formas de intervenção na realidade escolhidas pelo coletivo de educadores que participou do processo. *É com essa intenção que estamos propondo a seguinte estrutura: apresentação – introdução – filosofia Educacional da Escola – Diagnóstico da realidade – escopo do projeto – plano de ação – cronograma geral – orçamento geral – planilhas orçamentárias ou de custos.* (MINAS GERAIS, 2004) (grifos nossos).

Embora a SEE-MG afirme a importância de um projeto pautado nas necessidades reais da escola em detrimento de um projeto ideal materializado em um “documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos”, nota-se que um processo de regulação burocrática no qual a ação da escola restringia-se ao enquadramento ao modelo proposto, difundido nas escolas em forma de cartilha explicativa, sob a orientação dos técnicos da SRE-MG.

O acompanhamento dos projetos por meio de reuniões dos técnicos da instância regional com as equipes das escolas, também foi feito de modo a atender às exigências da SEE-MG, como se observa nos itens de pauta de reunião, arrolados a seguir:

- I - Colocar o PDPI em ordem de acordo com as orientações para elaboração do documento final;
- II - Corrigir todo o plano de ação – planilhas;
- III - Enumerar páginas;
- IV - Dar um nome chamativo aos projetos (que dê visão do todo);
- V - Entregar documento final (planilhas) 12/04/2005 na SRE-MG
- VI - Enviar cópia corrigida para a SRE/MG;
- VII - Escolher um membro do PDPI para receber senha da SEE/MG
- VIII - Priorizar as ações – Projetos do PDPI
- IX - Retirar os excessos – otimizar o máximo os custos;
- X - A escola precisa ser agradável, alegre, bonita e limpa (MINAS GERAIS, 2005 s/p.).

Nota-se o propósito de “tutela” das escolas visando o alcance das metas definidas pelas instâncias governamentais de modo mais eficaz, por meio de modificações na estrutura escolar, nos programas, no currículo e na prática educativa.

4. A implantação do PDPI nas “escolas de excelência”

As duas escolas envolvidas na pesquisa, denominadas aqui de Escola A e Escola B, oferecem o Ensino Médio regular básico, cujo objetivo principal, como etapa final da educação básica, é a formação geral, conforme a proposição legal que subsidia esse nível de ensino no Brasil.

Como mencionado anteriormente, os profissionais da escola deveriam realizar um diagnóstico indicando as dificuldades a serem enfrentadas com vistas a melhorar a qualidade do ensino. Na Escola A, os sujeitos envolvidos no processo educativo indicaram problemas relacionados ao currículo rígido e, descontextualizado da realidade, voltado para a formação preparatória e para o vestibular; à avaliação tradicional, punitiva e quantitativa; à falta de planejamento e articulação entre as diversas áreas do conhecimento; às dificuldades de relacionamento interpessoal; à necessidade de formação de grupos de estudos, de melhoria dos recursos didáticos e à necessidade de reorganização e aproveitamento do tempo e do espaço escolares.

A Escola B, por sua vez, indicou como principais dificuldades questões relacionadas à falta de segurança e de condições físicas, materiais e estruturais, com os processos de formação continuada desarticulados e esporádicos e ressaltaram a necessidade de estabelecer uma ação social mais efetiva na comunidade escolar.

Fica evidente, no diagnóstico realizado pelas escolas, que a qualidade da educação vinculasse às características peculiares de cada estabelecimento de ensino. A Escola A, por exemplo, afirmou oferecer um ensino “diferente das demais escolas da cidade” e se reconhece como “escola de excelência”, independentemente do PER. Ela afirma que o número de alunos matriculados anualmente permanece sempre aquém da procura por ser a “preferida no lugar” e por oferecer um ensino “forte” que prepara o aluno para concursos e vestibulares. A Escola B, por seu turno, foi inserida no PER pelo critério de tradição na história da cidade como instituição preocupada em promover “uma formação geral com ênfase no social”, tendo em vista o atendimento aos alunos das classes populares com condições econômicas desfavorecidas.

Após a realização do diagnóstico, as escolas construíram seus PDPIs de acordo com um conjunto de *indicadores de qualidade* fixados pela SEE-MG, quais sejam: a) gestão escolar; b) integração escola/comunidade; c) programação sociocultural; d) relações interpessoais; e) organização do espaço escolar; f) processo de ensino-aprendizagem; g) conteúdos/currículo; h) organização do tempo escolar; i) avaliação da aprendizagem; j) planejamento didático; k) atendimento diferenciado ao aluno; l) recursos didáticos.

Observando a incidência de tais critérios, delimitadores de um conteúdo em rol taxativo, conclui-se pela ausência de autonomia mínima das escolas e tolhimento prévio de idéias que poderiam ser inseridas no PDPI, conforme as especificidades de cada escola. O enquadramento prévio dos indicadores de qualidade pela SEE-MG resultou na elaboração de projetos semelhantes, embora as escolas apresentassem realidades diferentes de acordo com os diagnósticos realizados.

Além disso, a orientação da SEE-MG ocorria no sentido de que as escolas “sonhassem” transpondo para o papel o ideal de escola que desejassem construir. Nessa direção, elas foram incentivadas, no seu coletivo, a materializar seus “sonhos” em forma de projeto de uma escola de qualidade, conforme afirma a diretora da Escola A:

[...] A instrução que nós tivemos era: vocês podem sonhar... sonhar... sonhar alto... muito alto mesmo. Mandaram que nós sonhássemos bem alto, e, no sonho, nós construíssimos a escola dos nossos sonhos, a escola que sempre desejamos ter. É lógico que eles falaram mil e uma maravilhas do projeto; então, a gente começou a sonhar. Começamos a colocar no papel tudo que queríamos para a nossa escola (Diretora da Escola A).

Depois de reiteradas discussões coletivas, apresentaram um conjunto de projetos específicos a serem desenvolvidos, nos quais redesenharam a “escola dos sonhos”, idealizado pelo coletivo das

comunidades escolares com o propósito de reconstruir a escola pública de excelência, conforme registra a supervisora da Escola A: “[...] Nós expusemos nossa realidade, colocamos no papel nossas carências e fraquezas, demos nossa ‘cara para bater’, e, em cima disso, construímos um projeto para uma escola como a gente queria” (Supervisora da Escola A).

No entanto, a fragilidade da proposta de elaboração do PER pode ser observada nas determinações da SEE-MG para a elaboração do PDPI que não se pautam nos problemas indicados pelos sujeitos das escolas. Por outro lado, é preciso sublinhar que na quase totalidade, os projetos específicos não foram atendidos pela SEE-MG, evidenciando, desta forma, a incoerência entre o discurso político e a implementação dos projetos governamentais. Após criar grande expectativa nas escolas, ficou inviabilizada a efetivação dos projetos “sonhados” os quais se concretizariam por meio da sustentação financeira dos cofres públicos. Nesse cenário, fica evidente a frustração dos professores:

[...] Então... as coisas ficaram assim... só no sonho, que até agora está longe de tornar realidade. O sonho virou pesadelo. Eu me decepcionei muito com esse projeto (Professora da Escola A).

[...] O projeto que nós elaboramos foi totalmente dentro das instruções da SEE, não fizemos nada fora do que eles mandaram. Só que eu digo pra você que o sonho de escola que nós propusemos construir ainda está muito longe de se tornar realidade, e não é por responsabilidade nossa (Professora da Escola B).

Na previsão do governo do estado de Minas Gerais, até o final de 2006, todas as escolas-referência estariam prontas, totalmente equipadas, dentro do que se havia proposto a desenvolver e com os planos de ação executados ou em execução. Em 2007, uma das técnicas da SRE-MG diz:

[...] Sobre o projeto que a escola sonhou para ela e dentro dele os projetos específicos que ela idealizou, ainda não aconteceram. A SEE criou uma expectativa muito grande e as escolas acreditaram que realmente poderiam elaborar um projeto diferenciado e que teriam retorno, mas isso ainda não aconteceu. Estamos aguardando uma manifestação da SEE quanto à realização desses projetos (Técnica da SRE-MG).

Não obstante, até o final do ano de 2006, nenhum dos projetos havia sido desenvolvido na totalidade, ou seja, conforme havia sido proposto. Destacam-se os limites da ação governamental na implantação de um projeto que se propõe, retoricamente, a promover uma “qualidade no ensino”, mas desconsidera-se os problemas enfrentados no interior da escola havendo a imposição de projeto que se torna inviável devido a falhas estruturais. Decorridos os três anos após o início da implantação do projeto, as escolas ainda careciam de espaço, infra-estrutura e materiais para a realização de suas atividades. Por esse motivo, todas as ações que dependiam de investimento por parte do governo mineiro foram inviabilizadas.

[...] Foi passado para nós o seguinte: que alguns projetos, aqueles que não precisavam de dinheiro, de verba, as escolas poderiam desenvolver, sim, com seus recursos próprios. Então, ficaram pendentes aqueles que dependiam de verba da SEE (Técnica da SRE-MG).

Aliado à falta de recursos financeiros, o moroso processamento burocrático da SEE-MG dificultou a viabilização das ações do PDPI das escolas:

[...] O processo todo é muito burocrático. Às vezes nem é tanto a questão de não ter recurso; são os trâmites, mesmo. O pessoal das escolas fica inconformado: por que o negócio tem que ser tão burocrático assim? Eles queriam que fosse rápido, mais prático, mas tanto eles como a gente acabamos nos acostumando (Técnica da SRE-MG).

A lógica que prevalece na implantação do PDPI no âmbito do PER é a de que a perspectiva da regulação burocrática preconiza a regra hierárquica, a conformação das prescrições e a necessidade de controle dos processos de trabalho (LESSARD, 2002 apud MAUÉS, 2010, p. 724). Esse modelo idealizado apresenta-se desconectado da realidade da escola, de sua cultura, seus costumes, seus valores e sua história.

Considerações finais

A forma de implementação de projetos específicos para melhoria da qualidade na educação do ensino médio em Minas Gerais revela uma sequência de incoerências entre as concepções e ações de intervenção no trabalho escolar. A passividade, o despreparo e a falta de competência constituem representações construídas sobre a escola e seus sujeitos, as quais se revelam nos meandros dos programas educacionais do governo. Tais concepções se configuram como estratégias discursivas para legitimar a ação reguladora do estado sobre o trabalho escolar, gerando políticas educacionais ambíguas e descontextualizadas da realidade das escolas.

Por outro lado, as ações governamentais revelam uma política reguladora, burocrática e normativa que reduziu o PDPI – elaborado no interior da escola como o “projeto dos sonhos” – a um *pacote de insumos e serviços* pautado em ações de racionalização de gastos seguindo a lógica de eficiência mercadológica. A partir desse escopo de análise, a autonomia da escola é traduzida como desobrigação do Estado em termos de responsabilidade e custos para com a educação.

No que se refere ao cotidiano das escolas de ensino médio analisadas nesta investigação, é muito provável que cada professor termine por constatar que sua realidade na sala de aula está muito distante dos modelos impostos pelo poder público. Nessa conjuntura, as escolas e seus sujeitos passam a ser “reféns” de uma política descontextualizada da sua realidade que veicula um discurso falacioso, autoritário e impregnado de retórica vazia, que nada contribui para a alardeada melhoria na qualidade da educação e para a autonomia da escola pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Projeto de Lei 8035, 2010.

BARROSO, J. Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: conseqüências para a investigação. In: ESTRELA, A., FERNANDES, R., COSTA, F. A., NARCISO, I. & VALÉRIO, O, (Eds.). *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997, p. 23-43.

_____. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*. Curitiba, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n. 17, 2011, p. 101-110.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: _____. (Org.). *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.11-26.

FONSECA, A. A.; MARINELLI, C. R. G. O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. *Educação e Fronteiras*, Dourados-MS, v. 1, n. 1, jan./jul. 2007 p. 49-57.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

KRAWCZYK, N. R. A escola média: um espaço sem consenso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

_____. O PDE: Novo Modo de Regulação Estatal? *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p.797-815, set/dez. 2008.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o predito o dito e o feito. *Educação & Sociedade*. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

MAUÉS, O. C. A avaliação e a regulação. O Professor e a responsabilização dos resultados. In: DALBEN, A. I. L. F. [et al]. *Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010, p. 704-29.

MINAS GERAIS. *Caderno de orientações: Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) — uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

_____. Ofício de convocação da SRE-MG para reunião com as equipes de elaboração do PDPI nas escolas-referência em 7 abr. 2005.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

PEREZ GOMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REZENDE, V. M. *A descentralização financeira e a autonomia da escola mineira: um estudo dos processos de prestação de contas de escolas estaduais na jurisdição da 16ª SRE de Ituiutaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D. M. L., FERRETTI, C. & TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no Ensino Médio*. Brasília: Livro Editora, 2006, p. 83-138.

Recebido em: 12 de setembro de 2011.
Aprovado em: 17 de novembro de 2011.