

1

Considerações iniciais

A entrada no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio e a escolha do tema de pesquisa – escola pública em espaços populares – resultaram de uma trajetória profissional que se consolidou a partir da experiência de quase dez anos em escolas públicas da Rede Municipal de Educação na Maré, maior complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro, e da experiência como professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em uma escola de Ensino Médio da Ilha do Governador, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Nas escolas da rede municipal, colaborei com um projeto desenvolvido pela Redes da Maré¹ em parceria com uma empresa pública e a Secretaria Municipal de Educação. O objetivo maior da iniciativa é melhorar os índices educacionais do bairro, ampliando as possibilidades educacionais, culturais e existenciais de crianças, adolescentes e jovens, através da articulação entre atividades de complementação pedagógica, arte-educação e participação comunitária. Essa experiência, certamente, contribuiu para aumentar meu desejo de entender a dinâmica da instituição escolar em espaços populares.

Nesses anos de convívio com essas escolas da rede municipal, pude ficar bem perto das angústias, frustrações, limitações, incoerências, inquietações e muitos outros sentimentos vividos pelos profissionais de educação que atuavam nessas escolas. Fiquei também intrigada com algumas ações do próprio Estado dentro desses espaços: as mudanças de gestão que geraram descontinuidade de projetos e ações, as práticas autoritárias, a burocratização do serviço público, a falta de recursos para manutenção dos prédios das escolas, a adesão aos

¹ “A Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes da Maré) é uma organização da sociedade civil que se dedica a promover a construção de uma rede de desenvolvimento sustentável, voltada para a transformação estrutural do conjunto de favelas da Maré. A Redes busca produzir conhecimento referente aos espaços populares e realizar ações com o intuito de interferir na lógica de organização da cidade e contribuir para a superação das desigualdades”. (www.redesdamare.org.br)

“modismos pedagógicos”. Pude ver a relação da escola com os alunos e suas famílias, cheia de representações que, certamente, independente de qualquer orientação da gestão da escola ou da própria rede de ensino, determinavam as práticas e as escolhas pedagógicas. A relação dos alunos e das famílias com a instituição escolar também mereceu minha atenção: apesar de todas as adversidades e das incontestáveis insatisfações com a instituição, as famílias fazem questão da escola. Muitos mesmo sem fazer nenhuma reflexão a respeito, apenas seguindo o que já está imposto na sociedade, “lugar de criança é na escola” ou para garantir os recursos do Programa Bolsa Família². Há ainda famílias que buscam na escola condições para ascensão social e certa proteção para a população em idade escolar contra o mundo da criminalidade, acreditando que ficando as crianças ou adolescentes na escola, estariam ocupados e não teriam tempo para *fazer coisa errada*.

Depois de quase seis anos no cotidiano dessas escolas, ingressei na Rede Estadual de Educação, onde trabalhei com turmas numerosas, constituída por alunos com muitas dificuldades de aprendizado, moradores de diversas comunidades do entorno da escola, dentro e fora da Ilha do Governador. Tive a oportunidade de conviver com questões colocadas para a escola pública, agora não mais como um agente externo como na rede municipal, onde, por mais que o trabalho fosse realizado em parceria com as escolas, os limites sempre estiveram bem definidos. Essa experiência como professora da rede estadual durou apenas três anos e foi marcada por momentos de realização, entusiasmo, frustração, satisfação, alegria, esperança, impotência. Apesar de ser uma outra rede de ensino, também pública, mas sob administração estadual, foi possível perceber ali várias práticas semelhantes às observadas na rede municipal e isso foi me instigando e motivando cada vez mais a estudar, a discutir, a aprofundar as questões que se colocavam para a educação pública. Era como se pudesse ver nos meus alunos do Ensino Médio o provável futuro dos alunos com os quais convivia nas escolas da Maré e isso me inquietava cada vez mais, haja vista que muitos, mesmo depois de pelo menos nove anos de escolarização, apresentavam dificuldades no

² Programa criado pelo governo federal em 2003 para transferência direta de renda para famílias em situação de pobreza visando garantir o direito à alimentação. Além de atender os critérios definidos pelo Programa, as famílias devem manter seus filhos na escola e acompanhar o estado de saúde de todos, principalmente, de crianças e gestantes.

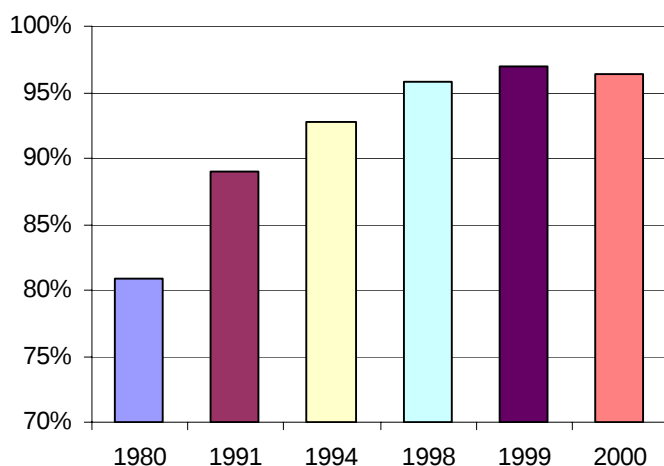
desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita e de operações matemáticas elementares, fundamentais para o exercício de qualquer atividade profissional e para o convívio na sociedade atual, contribuindo para o processo coletivo de desenvolvimento social.

Em minha trajetória escolar, até o Ensino Superior, não consta passagem pela escola pública. E isso porque, nas décadas de 70 e 80, quando freqüentei os antigos 1º e 2º Graus, que correspondem hoje ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, nosso sistema educacional ainda passava pelo processo de ampliação de acesso à escola pública das camadas menos favorecidas economicamente, como era o meu caso. Estudei em escolas particulares acessíveis à população de baixa renda e cresci ouvindo minha mãe repetir “*O livro é a arma do pobre*”, mostrando toda sua crença, endossada por meu pai, de que freqüentar a escola e ter bom desempenho seria um caminho seguro para a construção de um futuro melhor.

Assim como para meus pais há décadas atrás, a freqüência na escola das camadas menos favorecidas economicamente ainda se coloca como uma grande aliada na busca de mobilidade social. Hoje com menos certezas. Segundo Rui Canário (Canário, 2006) a escola pública no contexto mundial passou por três fases em seu percurso histórico: na primeira metade do século XX, era considerada a “escola das certezas” já que era responsável pela formação dos cidadãos que seriam a base do futuro. O segundo momento, após a Segunda Guerra Mundial e da democratização do acesso, a escola passa a ser considerada “a escola das promessas”, que garantiria o progresso individual (através da mobilidade social) e coletivo (diminuindo a desigualdade social). A partir dos anos 70, segundo o mesmo autor, inicia-se o terceiro momento e a escola passa a ser “a escola das incertezas”, já que, mesmo com qualificação, não há garantia de emprego e tampouco de superação das desigualdades sociais.

No Brasil, o fenômeno da democratização do acesso ao ensino fundamental é considerado tardio em relação a outros países do mundo, por ter sido iniciado nas últimas três décadas do século XX, tendo seu ápice apenas nos anos 90, quando chegou a quase universalização de atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos:

Gráfico 1: Taxa de atendimento no Ensino Fundamental para a população de 7 a 14 anos (1980-2000)



Fonte: gráfico elaborado a partir de dados obtidos em Oliveira (2007)

Depois da expansão do atendimento na rede pública de ensino, a qualidade do ensino oferecido se coloca como o grande desafio para a educação, mobilizando diversos setores da sociedade: famílias, estudantes, profissionais de educação, sociedade civil organizada, ativistas, sindicalistas, pesquisadores, governo. Apesar da dificuldade de se definir o que seria qualidade de ensino, o que há de consenso é que a educação pública não é de qualidade e que precisa ser melhorada.

José Mário Pires Azanha defende que a escola pública brasileira nunca foi boa e que

a grande diferença entre a situação atual e situações passadas parece então consistir, principalmente, em que hoje existe má escola para a maioria (pelo menos no 1º grau) e, antigamente, havia má escola para poucos. A ser assim, não parece pois que tenha ocorrido uma deterioração, mas uma simples expansão da deterioração (Azanha, 2004).

Para Romualdo Portela de Oliveira e Gilda Cardoso de Araújo, no Brasil, a qualidade de ensino foi percebida por três formas, ao longo da história:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (Araújo & Oliveira, 2005)

Em nosso percurso histórico, fomos superando etapas: ampliamos o número de escolas, enfrentamos o alto índice de repetência, principalmente nas séries

iniciais, a partir de ações para regulação do fluxo escolar e, na década de 90, vivemos o marco da ampliação do acesso à escola de ensino fundamental o que demandou esforços para o aprimoramento dos sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

A tendência mundial das avaliações de larga escala, que também influenciou as políticas de avaliação no Brasil resultando na criação de indicadores de qualidade para a Educação Básica como a Prova Brasil, o IDEB, a Provinha Brasil³, traz polêmicas no campo educacional, dividindo opiniões. Para alguns, a utilização de testes padronizados imprime um caráter empresarial para a instituição escolar. Os bons resultados passam a ser perseguidos, as escolas disputam as melhores posições e em nome da qualidade, pode estar havendo uma inversão e corremos o risco de ter nos resultados o principal objetivo da escola, ficando longe a idéia do desenvolvimento de competências sociais que expressem o ethos adequado à construção de uma sociedade mais igualitária. Por outro lado, ainda que a avaliação nacional tenha suas limitações para identificar os elementos da produção ou não da qualidade, “é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investiguem empiricamente as conseqüências de políticas e práticas educacionais” (Alves, Bonamino & Franco, 2007).

Os resultados dessas avaliações em larga escala, estão cada vez mais difundidos em nossa sociedade, não só alimentando pesquisas acadêmicas como também interferindo na escolha das escolas pelas famílias dos diferentes estratos sociais, principalmente, pelas famílias atendidas pelo sistema privado de ensino e pelas escolas públicas consideradas de excelência, aquelas que realizam seleção através de concursos ou sorteios. No entanto, para a população atendida pelas escolas públicas em geral, diante do cenário de crise no sistema público de ensino, o parâmetro para se saber se a escola oferece ensino de qualidade ainda pode estar no simples fato de se ter professores para as disciplinas. Outras já exigem mais e

3 O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado, a cada dois anos, com base no desempenho do estudante na Prova Brasil (testes de língua portuguesa, com foco na leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas, aplicados no 5º e no 9º anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio) e com dados de taxa de aprovação obtidos através do Censo Escolar (pesquisa anual que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre todas as escolas de educação básica no país). Já a Provinha Brasil é destinada a avaliar desempenho de leitura de crianças de 6 a 8 anos). (<http://portalideb.inep.gov.br>)

buscam escolas com referencial de qualidade que possam oferecer condições de seus filhos darem continuidade aos estudos e ingressarem no mercado de trabalho de forma qualificada, como garante a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Segundo Dourado (2007), a Unesco⁴ e a OCDE⁵

utilizam como paradigma para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (2007:9).

Essa perspectiva se aproxima daquela do SOCED, que utilizou resultados de avaliações de larga escala (Prova Brasil e ENEM⁶) como indicadores de qualidade para a seleção das escolas, mas que compreende que essas avaliações focalizam apenas a apreensão dos conteúdos das disciplinas pelos alunos e que o desenvolvimento de outras habilidades durante todo o processo educativo também deve ser considerado. Sendo assim, a análise das relações entre os agentes educativos e as condições encontradas em cada escola complementa os dados do *survey*⁷ e permite o levantamento das hipóteses sobre os elementos que poderiam contribuir para a construção da imagem de qualidade ou não do ensino nas instituições pesquisadas.

Depois de uma contextualização de minha trajetória na educação, apresentarei, no próximo capítulo, todo o processo de construção do objeto da pesquisa dentro da pesquisa maior do SOCED assim como os caminhos para a constituição do material empírico utilizado.

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁵ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado que se reúnem para definir políticas voltadas para maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros e associados.

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁷ *Survey* é uma técnica de pesquisa que recorre a um grande número de informações coletadas por meio de questionários.