

13 e 20 de setembro de 2014

Qualidade (social) da educação: múltiplas vozes

* **Alexsandro Santos**

** **Bárbara Popp**

O consenso em torno da exigência de uma educação de qualidade está expresso no eixo da nossa legislação, nos debates acadêmicos e também no discurso cotidiano dos educadores e educadoras. A defesa de uma educação de qualidade é uma espécie de unanimidade em torno da qual discursos de diferentes matizes ideológicas e diferentes projetos políticos se organizam.

Nesse sentido, "qualidade da educação" ou "educação de qualidade" se apresenta como uma expressão relativamente elástica e largamente utilizada para dizer coisas distintas a partir do olhar, da posição social ou do conjunto de interesses e visões de mundo dos sujeitos e agentes da arena pública.

Ocorre que, sendo uma política social estruturante da modernidade, a educação ocupa lugar estratégico na agenda pública e, por isso mesmo, as disputas e negociações em torno do significado e do sentido da "qualidade da educação" são, também, disputas e negociações em torno do projeto de sociedade e de humanidade que pretendemos estabelecer. Historicamente essas disputas e negociações têm privilegiado algumas vozes e silenciado outras vozes.

Uma primeira voz bastante marcante (e autorizada) no debate contemporâneo é aquela que, em nome dos interesses e das visões de mundo comprometidas com o grande capital tem colocado em pauta um conceito de "qualidade da educação" pautado pela lógica da mercadoria (o que transforma o direito à educação num direito de consumo e transforma o educando e a educanda num consumidor de um serviço). Essa lógica é a mesma que sustenta uma visão (falsa) de que a cartilha neoliberal, com suas soluções e estratégias, seriam capazes de resolver as mazelas dos sistemas educativos a partir de um olhar 'empresarial' 'privado e privatizador', visto como sinônimo de 'eficaz', 'competente' e 'sério'.

Uma segunda voz também bastante marcante neste debate contemporâneo é aquela que, pautada por uma visão altamente tecnocrata das práticas educativas tem colocado em pauta um conceito de "qualidade da educação" pautado pela lógica da "eficiência de resultados observáveis", o que tem concentrado boa parte do debate sobre qualidade em torno da construção de um número e de uma diversidade exagerada de "índices de rendimento", interpretados, na maior parte das vezes, como se fossem, por si só, uma expressão direta da "escola eficiente" ou da "escola ineficiente". Essa lógica tem produzido uma excrescência: acredita-se que 'quanto mais medimos', 'mais produzimos qualidade', como se o termômetro pudesse curar o doente.

Uma terceira voz, menos hegemônica, mas bastante comum no debate é aquela que, partindo de um princípio altamente desejável que pressupõe a educação como um

instrumento importante na equalização das desigualdades sociais e na emancipação dos sujeitos, tem definido uma educação de qualidade como aquela capaz de promover, por diferentes práticas, a distribuição mais igualitária de todos os direitos sociais e que participa ativamente do processo de transformação da sociedade e das condições objetivas de vida das pessoas (em especial, daquelas menos favorecidas). Assumindo esta perspectiva, muitas vezes a qualidade da educação é encarada como algo relativo ao seu poder redentor, a sua força quase messiânica de reverter todas as mazelas sociais.

Como essa comunicação não tem a pretensão de esgotar a análise do conjunto das vozes hegemônicas e silenciadas em torno do conceito de qualidade da educação, gostaríamos de ponderar que, frente a essas três vozes mais frequentemente lembradas para dizer da qualidade da educação, duas outras vozes tem sido fortemente silenciadas: a voz dos educadores e educadoras que fazem a escola pública em seu cotidiano e a voz dos educandos e educandas (com suas famílias e comunidades).

Materializando a escola pública concreta, real, os educadores e educandos são os sujeitos mais capazes de traduzir, em suas vozes, o que seria uma escola pública de qualidade e quais seriam os dilemas, conflitos e desafios que a produção desta qualidade fazem emergir.

É nesse sentido que defendemos que a discussão sobre a qualidade da educação não pode ser feita excluindo ou silenciando as vozes dos educadores/as e educandos/as e das comunidades que compartilham o espaço educativo.

Por fim, ao tratarmos deste tema, também sublinharemos que a qualidade da educação que se faz necessária é aquela cuja dimensão social do direito à educação esteja em relevo. Por isso, trata-se de uma qualidade social da educação, reconhecida como aquela em que o acesso igualitário, o direito de permanência com aprendizagem, a gestão democrática e o currículo comprometido com a emancipação são os pontos fundamentais em torno dos quais organizamos nosso olhar e nosso julgamento sobre a qualidade da oferta educativa que temos produzido.

Políticas públicas de educação: O que são? Como se realizam?

Em primeiro lugar, cumpre-nos assinalar que as políticas educacionais respondem a demandas socialmente formuladas em torno do direito à educação pública. Ou seja: a emergência de uma determinada política educacional depende da exigência que o tecido social lança sobre a estrutura política do Estado a fim de que este assumira uma nova responsabilidade neste campo ou que amplie o escopo (abrangência, qualidade) de uma responsabilidade já assumida anteriormente.

Embora possamos localizar a exigência por educação como uma demanda produzida e manifesta pela sociedade brasileira desde, pelo menos a virada do século XIX para o século XX, foi, sobretudo, a partir de meados do século XX que essa exigência foi plenamente reconhecida pelo Estado e incluída em sua agenda. A partir desse momento, processando a demanda societária, o Estado brasileiro passou a construir meios para atendê-la.

Entretanto, ao ser processada como demanda legítima e ao entrar na agenda do Estado, a resposta que o aparelho do Estado oferece a ela é sempre resultado de um conflito de interesses e de uma negociação entre os diferentes agentes e sujeitos da arena pública (e, portanto, da escuta que o Estado está disposto a fazer das diferentes vozes que tentam pautá-lo).

A política educacional resultante desse processamento do Estado se torna um "texto", um conjunto de princípios, ordens e procedimentos que devem ser seguidos pelos agentes públicos a fim de concretizar os fins previstos no texto da política. Esse "texto", uma vez saindo do órgão central, encontra uma estrutura dinâmica que, em cada instância ou nível de implementação, vai receber, interpretar, negar, ampliar, reduzir, enfim "refazer", dentro dos limites possíveis, esta política.

No caso da rede municipal de São Paulo, as instâncias de negociação e renegociação das políticas educacionais estão localizadas tanto no nível central (na própria estrutura interna da Secretaria Municipal de Educação) como nas diferentes Diretorias Regionais de Educação e na ação supervisora (nível intermediário), bem como na ação de gestão das escolas e também de gestão de sala de aula (nível local).

A garantia do efetivo direito à educação (acesso, permanência com aprendizagem e sucesso na escolarização) depende, sempre, da integração de esforços e contribuições dessas diferentes instâncias, com suas características, limitações e possibilidades. Não seria razoável atribuir a uma das três instâncias de que falamos uma responsabilidade exclusiva ou única para com a garantia desse direito.

O que estamos afirmando é que as redes de ensino e as escolas, como unidades dessas redes, realizam, cotidianamente, a gestão de políticas e práticas educativas. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, supervisores, técnicos das secretarias e secretários de educação, disponibilizam (na medida em que consideram suficiente ou possível) os meios e as condições para o atendimento educacional da população sob sua responsabilidade.

Numa primeira aproximação, podemos identificar um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados por gestores educacionais, que atuam na instância central (Secretaria de Educação, Coordenadorias de Educação e outros órgãos de gestão do sistema): o financiamento e a execução da construção e reforma dos prédios escolares, a aquisição e distribuição de bens de consumo e materiais didático-pedagógicos na quantidade, qualidade e diversidade adequadas, a contratação e a oferta da formação continuada para seus educadores (incluindo diretores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, pessoal de apoio etc.), a elaboração e disseminação da proposta curricular da rede de ensino, o acompanhamento cotidiano da gestão escolar via equipe de supervisão, entre outros.

Numa segunda aproximação, considerando cada uma

das escolas da rede de ensino, podemos identificar também um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados por gestores escolares e que garantem os meios objetivos para que cada escola se torne um lugar adequadamente organizado para que a aprendizagem aconteça: a (re)organização dos tempos e dos espaços no currículo escolar, o acompanhamento do trabalho realizado pelos professores em sala de aula a manutenção e organização dos bens de consumo e dos materiais e recursos didático-pedagógicos de forma a atender às necessidades do trabalho pedagógico em sala de aula, a proposição de reformas e/ou aquisições de materiais, a gestão do quadro de profissionais da escola, a criação e manutenção regular de espaços e tempos para o planejamento e para a discussão coletiva do projeto pedagógico da escola, entre outros.

De maneira complementar, é possível ainda uma terceira aproximação que nos permite identificar um conjunto de responsabilidades e compromissos que precisam ser decididos e implementados por professores das turmas que funcionam em cada escola e que garantem meios objetivos para que a aprendizagem de cada criança aconteça: o planejamento das aulas, a escolha e utilização de recursos didático-pedagógicos que favoreçam a aprendizagem, a observação e o registro das dificuldades encontradas pelos estudantes, o diálogo permanente com as famílias, o investimento afetivo na relação com sua turma, entre outras coisas.

O direito à educação (e a qualidade deste direito) está localizado na intersecção produtiva entre essas diferentes instâncias da gestão das políticas e práticas educativas.



* **Alexandro Santos**, doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), mestre em Educação: história, política, sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), especialista em Gestão Pública (MBA/FGV) e consultor técnico legislativo - educação (efetivo) na Câmara Municipal de São Paulo.

** **Bárbara Popp**, doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), mestre em Educação: Estado, sociedade e educação (Feusp) e assistente educacional (efetivo) no Tribunal de Contas do Município de São Paulo.



SINPEEM
SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM
EDUCAÇÃO NO ENSINO MUNICIPAL-SP