



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JANAINA FERREIRA REGIS

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS
DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

JANAINA FERREIRA REGIS

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS
DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como parte das exigências, com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

R337q

Regis, Janaina Ferreira.

Qualidade da educação pública na perspectiva dos supervisores educacionais da rede municipal de Campina Grande / Janaina Ferreira Regis. – Campina Grande, 2019.

125 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Educação Pública – Qualidade – Campina Grande. 2. Supervisor Educacional. 3. Representações Sociais. 4. Práticas Educativas. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

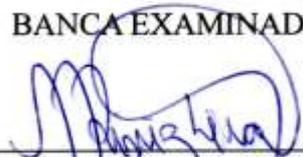
CDU 37.014.5(813.3)(043)

JANAINA FERREIRA REGIS

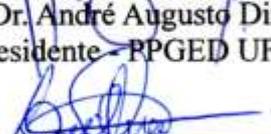
**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS
DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE**

Aprovado em 27/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira
Presidente – PPGED UFCG



Prof. Drª. Luciana Leandro da Silva
Examinadora Interna – PPGED UFCG



Prof. Drª. Erika dos Reis Gusmão Andrade
Examinadora Externa – PPGED UFRN

Campina Grande, 27 de Fevereiro de 2019.

DEDICATÓRIA

Aos profissionais da educação que todos os dias transformam informação em conhecimento e desafios em poesia; Que mesmo chamados de mestres, humildemente aprendem com seus alunos e acreditam que sempre podemos ser melhores. Àqueles que na beleza de um novo dia, recobram suas forças e voltam a sonhar com mundo melhor!

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que me *ensinaram* algo com suas vidas...

Ao meu bom e eterno Deus por estar comigo desde o ventre de minha mãe me *ensinando* a caminhar sobre esta terra.

À memória dos meus pais, os quais acreditaram e sonharam por mim, me *ensinando* a ser quem sou.

Aos amados filhos e esposo, pela abnegação da presença e por me *ensinarem* a compartilhar cada momento juntos, seja de alegrias ou de dificuldades, sabendo que cada conquista sempre será nossa.

Aos meus queridos irmãos que se mostraram presentes e confiantes em todo o tempo me *ensinando* a ser forte.

Aos amigos e colegas de trabalho por torcerem por mim e me *ensinarem* a perseverar.

Ao meu orientador Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira, pela paciência, dedicação e persistência, que me *ensinaram* a acreditar que seria possível.

Ao PPGED pela oportunidade de crescimento e pelo acolhimento, assim como pela nobreza e profissionalismo de cada professor que me *ensinou* a ter novos olhares diante da vida e da academia.

Aos professores da Banca Examinadora pelas contribuições e pela presteza em se debruçarem sobre este trabalho acreditando na sua relevância e contribuição acadêmica e social à educação, me *ensinando* que sempre podemos ser melhores.

À minha turma do mestrado que se mostrou linda e unida em todo o tempo, marcando a cada dia nossas vidas com o amor e a grandeza da alma, me *ensinando* que nossa humanidade não precisa sucumbir aos desafios.

Às colegas mais próximas do mestrado – Eliane, Valeska, Gilanda e Danielle, que se tornaram amigas irmãs e que na sua companhia pudemos chorar, mas também dar boas gargalhadas. Elas me *ensinaram* que o ombro amigo suporta o nosso fardo.

À Secretaria de Educação de Campina Grande, pela contribuição na produção dos dados, bem como por propiciar afastamento de um dos meus contratos para a realização do mestrado, me *ensinando* a organizar e melhorar o uso do meu tempo.

Às minhas amigas e gestoras Socorro Araújo e Socorro Bezerra, por vibrarem com cada conquista alcançada e por crerem no meu potencial colaborando com o meu crescimento profissional, pessoal e acadêmico. Elas me *ensinaram* que é possível fazer um trabalho de qualidade na gestão da escola pública. A vocês, minha admiração e respeito!

À Débora Lima pelo incentivo constante e por desbravar caminhos em oração, me *ensinando* a crer no impossível.

E finalmente, aos colegas Supervisores Educacionais de Campina Grande por contribuírem com nossa pesquisa e me mostrarem que a Coordenação Pedagógica em nossa cidade, se fortaleceu ao longo dos anos e é feita por profissionais competentes e bem qualificados para o exercício da função.

A todos e todas, por me *ensinarem* com suas vidas, lágrimas e sorrisos. Hoje sinto-me mais forte e mais feliz, mais sábia e aberta a novos ensinamentos, portanto, infinitamente grata!

EPÍGRAFE

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”. (Albert Einstein)

RESUMO

A supervisão escolar originalmente e, por muito tempo, foi compreendida por sua função fiscalizadora. As mudanças ocorridas em termos de profissão docente tiveram diferentes rebatimentos, desde a redefinição de papel até sua supressão no quadro das especialidades. Atualmente, o lugar que o profissional encarregado da supervisão ocupa na articulação do trabalho pedagógico na escola é fundamental com vistas à superação do fracasso escolar. Ao considerar o contexto do trabalho supervisivo na rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande, analisamos a representação social dos supervisores sobre a qualidade da educação pública. Esta pesquisa teve por base a teoria das representações sociais e foi realizada em escolas dessa rede, que dispunham da lotação de supervisor(a) efetivo(a). Como instrumentos de coleta de dados utilizamos: a) um Questionário com perguntas objetivas e subjetivas; b) uma Associação Livre de Palavras com a seguinte expressão-estímulo: “Qualidade da Educação Pública” e c) entrevistas para aprofundamento. A pesquisa foi realizada em duas fases junto a 39 profissionais em supervisão da rede municipal [90,7% do universo], contemplando todas as regiões geográficas da cidade. A qualidade da educação pública é representada como uma possibilidade almejada, e não uma realidade, sendo necessários vários aspectos inter-relacionados. Contudo, os pontos cruciais dessa representação se centram nas seguintes bases: no Professorado (na necessidade de Formação e de Valorização) responsável direto pelo ensino e no sistema escolar (a nível local e federal), tendo como requisitos Investimento e o Compromisso. A leitura crítica quanto à Educação Pública Brasileira e local está presente, em uma ancoragem de discursos pedagógicos circulantes da Qualidade Social. Almeja-se um ensino diferenciado, uma escola transformadora, um educar para a cidadania. Espera-se que o trabalho contribua para um melhor entendimento da função supervisiva e para a melhoria dos processos educativos na escola.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Supervisor Educacional. Representações Sociais.

ABSTRACT

School supervision was originally and for a long time understood by its auditor function. The advance that took place in particulars of the teaching profession had different refutations from the redefinition of roles to its suppression in the range of specialties. Currently, the occupation that the commissioner of supervision occupies in the articulation of the pedagogical work in the public education is elementary to overcome the public school deficiency. Considering the ambience of the municipal schooling network of the city of Campina Grande, Were analyzed the social representation of institutional supervisors over the quality of public education on the city. Those analyses are based on the theory of social representations, and was performed at schools of the municipal network of Campina Grande, which had in its domain valid supervisors. As instruments of data compile we adopted, a) a Questionnaire with objective and subjective questions; b) Free Association of Words with the following stimulus expression: "Quality of Public Education" and c) interviews to extend the debate. The investigation was carried out in two stages together, 39 professionals of institutional supervision of the municipal network [90.7% of this specific universe], embracing all the geographical regions of the city. A better quality of public education is represented as a desired possibility, not a reality yet, requiring several affiliated aspects. Nevertheless, the central aspects of this representation are gathered on bases as the teacher (in the need of Training and Valorization) directly responsible for the discipline applied in class and in the educational system (at local and federal level), having Investment and Commitment requirements to pursue. The critical review regarding Brazilian and local public education appears in an anchorage of circulating pedagogical lectures of Social Quality. The demand is for a better education, a metamorphic school, an education desired by the citizenships. It is hoped that this paper contributes to a better understanding of the institutional supervisory function and to the improvement needed one the educational development in the educational area.

Key words: Educational Quality. Educational Supervisor. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Resultados do Ideb por região.....	31
FIGURA 2 - O campo da pesquisa.....	68
FIGURA 3 – Vista panorâmica da cidade.....	68
FIGURA 4 - Nuvem de palavras a partir da Livre Associação com a expressão-estímulo “Qualidade da Educação Pública”.....	76
FIGURA 5 - Árvore Máxima a partir da Livre Associação com a expressão-estímulo “Qualidade da Educação Pública”.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resultados obtidos 2007-2017 na Paraíba.....	32
QUADRO 2 - Resultados obtidos 2007-2017 em Campina Grande.....	32
QUADRO 3 - Dimensões da qualidade social da educação.....	38
QUADRO 4 - Categorias de ação dos supervisores em Campina Grande.....	56
QUADRO 5 - Síntese das ações dos supervisores.....	64
QUADRO 6 - Núcleo(s) e Turno de Atuação dos Supervisores participantes da pesquisa que devolveram os questionários.....	69
QUADRO 7 - Perfil de Formação acadêmica dos sujeitos investigados.....	72
QUADRO 8 - Gênero dos sujeitos e tempo de atuação como supervisor.....	73
QUADRO 9 - A experiência na profissão docente.....	73
QUADRO 10 - Perfil dos Entrevistados – subamostra.....	74
QUADRO 11 – Palavras mais evocadas por frequência a partir da expressão estímulo: “Qualidade da Educação Pública”.....	75
QUADRO 12 – Categorias referenciais.....	79
QUADRO 13 – Avaliação da aprendizagem dos alunos.....	81
QUADRO 14 – Situação socioeconômica dos alunos.....	81
QUADRO 15 - Formação docente.....	83
QUADRO 16 - A infraestrutura.....	88
QUADRO 17 - Os resultados da Avaliações Externas.....	89
QUADRO 18 - A Gestão democrática.....	91
QUADRO 19 - Percepções da pesquisadora no campo.....	94
QUADRO 20 - O trabalho do supervisor e a qualidade educacional.....	96
QUADRO 21 - Má remuneração.....	97
QUADRO 22 - A função supervisiva e sua relação com os docentes.....	98
QUADRO 23 – Síntese: Integração dos aspectos	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – das dimensões políticas ao cotidiano escolar.....	23
1.1 - A qualidade educacional – um marco histórico-situacional.....	23
1.1.2- O fracasso escolar: a busca pelos culpados.....	27
1.1.3 - Avaliação Externa – um olhar aquém da realidade escolar	30
1.1.4 – Uma nova Agenda para a Educação.....	34
1.2 - Critérios de qualidade – convergências e divergências	36
1.2.1 - O papel do Estado na garantia de direitos e na construção do espaço social: a dimensão extraescolar da qualidade educacional	39
1.2.1.1 - A dimensão mesoescolar - os sistemas municipais e estaduais de ensino.....	40
1.2.2 - A dimensão intraescolar – a construção do saber.....	43
CAPÍTULO 2 - A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: O TRABALHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA	49
2.1 – A Supervisão Escolar e o surgimento da função Coordenação Pedagógica.....	49
2.2- O Supervisor e suas atribuições: a escola como espaço de construção social.....	54
2.3 – A Supervisão Educacional – desafios da prática cotidiana	58
2.4 – A Supervisão escolar e o acompanhamento do docente na escola	59
2.5- O trabalho supervisiivo e a qualidade da educação pública	60
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O PERCURSO DA PESQUISA.....	65
3.1- A Teoria das Representações Sociais	65
3.2 - Procedimentos Metodológicos	67
3.3 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	72
CAPÍTULO 4 - AS BASES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	75
4.1 – O que revelam os dados.....	75
4.1.1 – A ênfase no negativo	79
4.1.2 - A formação e a valorização da profissão docente.....	82
4.1.3 – O sistema de ensino.....	86
4.1.4 – Avaliação externa e Qualidade da educação.....	89
4.1.5 – A gestão escolar	91
4.2 – A qualidade almejada	92
4.3 – O contexto do trabalho de supervisão e a qualidade da educação.....	96
4.4 – Discutindo os resultados à luz da TRS.....	101
CAPÍTULO 5 – ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	121

INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões sobre educação no sentido de sua melhoria pelos sistemas de ensino público remontam ao início do século XX (TEIXEIRA DE FREITAS, 1957; LOURENÇO FILHO, 1965; FERNANDES, 1966), por ocasião dos grandes índices de analfabetismo no país bem como pela expansão dos processos industriais. A qualidade da educação pública tem assumido renovado e crescente interesse, considerando as transformações sociais das últimas décadas e o movimento contínuo de exigências econômicas e políticas dos mercados internacionais.

Nesse sentido, nosso interesse pelo tema surgiu em meio à nossa caminhada profissional como professora e supervisora educacional, tendo atuado ao longo dos últimos trinta anos, tanto na rede pública quanto na rede privada de educação em ambas as funções e, durante esse tempo me debatido sobre a, quase estática, questão dos maus resultados da escola pública e a dificuldade para se alcançar a qualidade almejada.

Nosso estudo, portanto, tem como objetivo principal *analisar a relação entre a representação social dos supervisores sobre a qualidade da educação pública e o trabalho supervisivo no contexto da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande*. Como objetivos específicos, propomos: a) *discutir criticamente os paradigmas de qualidade da educação, estabelecidos em alguns documentos oficiais e da literatura educacional brasileira, a partir do ano 2000*; b) *investigar como se estrutura e se efetiva o trabalho supervisivo na realidade da rede de ensino em tela, na perspectiva dos supervisores*; c) *analisar a representação social de qualidade educacional presente no discurso dos supervisores*.

As pesquisas sobre a qualidade da educação abarcam um largo espectro. Algumas emergem com o papel de analisar criticamente as bases dos conceitos e concepções, as políticas sociais e educacionais propostas, o financiamento da educação e seus desdobramentos, haja vista a necessidade de se refletir sobre os parâmetros estabelecidos por órgãos regulamentadores e agências financiadoras para as definições da qualidade educacional. Outras recaem especificamente sobre a crítica às avaliações em larga escala as quais relacionam a qualidade educacional aos resultados de desempenho sem considerar os fatores contextuais. Outras ainda, buscam perceber os múltiplos olhares necessários para se compreender o que permeia o ambiente escolar e seus desafios para se definir o que seria educação de qualidade.

Estudos realizados acerca do que os profissionais que atuam nas escolas compreendem por qualidade educacional (GUSMÃO, 2013; LIMA, 2013; LIRA, A 2016.) apontam para uma forma semelhante de se representar a qualidade. Em sua maioria, esses profissionais questionam o acesso, a permanência e o rendimento estudantil, a estrutura física e funcionamento da escola, as ações formativas e a negligência do governo quanto à carreira docente. Esse questionamento se baseia nos aspectos que, de alguma forma, impactam negativamente a concretização do trabalho educativo, dificultando a realização de um projeto educacional de qualidade.

Na Paraíba, há poucas pesquisas com foco direto na qualidade da educação. Entre essas, destacam-se as realizadas por Silva e Rodrigues, (2013) acerca das adequações sofridas na organização escolar e no trabalho docente das escolas municipais paraibanas, frente às pressões sofridas em decorrência dos resultados do IDEB e da adoção ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Uma outra pesquisa é a de Silva, Gonçalves e Nascimento (2015) que abordou o impacto das avaliações externas e seus desdobramentos nas políticas e práticas adotadas em uma escola do agreste paraibano. Além dessas pesquisas, apontamos ainda as de André Augusto Diniz Lira (2014; 2015; 2016), desenvolvidas com professores efetivos e temporários da rede estadual de ensino, com foco nas Representações Sociais do professorado acerca da qualidade da educação pública.

A qualidade da educação é um tema bastante debatido academicamente e, nesse contexto, discutido com base na negação dos direitos sociais. Os críticos apontam o caráter desafiador da qualidade social da educação pelas implicações cotidianas do fracasso escolar e pelas relações que a temática da qualidade tem com as políticas públicas neoliberais.

Candau (2015, p.35), afirma que as múltiplas maneiras de se compreender a qualidade da educação, “[...] tem a ver com diferentes modos de entender as relações entre educação e sociedade, o papel da escola e do/a educador/a, a construção dos currículos e o processo de ensino-aprendizagem.” Assim, duas grandes concepções se desenham como paradigmas da “eficácia” educacional: a primeira como “aparelho produtivo” com finalidade fundamentalmente econômica. Esta concepção assume [...] “diferentes matizes, e revestida de linguagens plurais, vem informando as políticas educativas de caráter neoliberal.” (CANDAU, 2015, p.36). A segunda perspectiva é a que compreende a qualidade da educação como um retorno a “aspectos e concepções clássicas da educação e afirma que a modernização da educação, os movimentos renovadores favorecem processos superficiais e de pouca consistência acadêmica e científica nas escolas.” Portanto, é necessário:

[...] “reafirmar os conteúdos considerados “universais”, os autores clássicos, o papel da educação na socialização dos conteúdos historicamente considerados relevantes, a cultura geral, a formação intelectual e moral, a disciplina, o esforço e os procedimentos formais de avaliação. (CANDAU, 2015, p.36).

Diante disso, Candau (2015, p. 36) defende que é possível ainda, “conceber a qualidade da educação em outro marco conceitual” sem ignorar as necessidades econômicas do mercado e a sociedade do conhecimento. O que não se pode conceber é que a educação exista apenas para um ou outro desses objetivos. Quanto aos conhecimentos relevantes para a escola da atualidade, é necessário historizá-los e permitir sua constante transformação e reelaboração.

Nesse contexto, assumimos o posicionamento de que é possível conceber a qualidade da educação por um viés social, no qual possamos consubstanciar diversos aspectos da qualidade educacional contemplando a complexa relação entre diferentes fatores que envolvem o bom funcionamento da escola pública. Ainda nesse sentido, acreditamos que a omissão ou o descaso em torno de um desses fatores pode acarretar o entrave que, permitirá a continuidade de fracasso ou da falta de qualidade na educação brasileira. A compreensão de que a escola fechada em si mesma não pode contemplar todas as dimensões do alunado é importante e deve ser considerada. Daí a importância da intersetorialidade entre órgãos públicos que possibilitem a assistência e o apoio que cada aluno possa necessitar.

Essa concepção da educação transcende a tônica de que a escola é a única responsável pelas demandas que chegam a ela. É nesse espaço de articulação social que as condições de trabalho e de efetivação de propostas pedagógicas devem ser disponibilizadas pelos governantes a partir de políticas públicas pensadas para a realidade da educação no Brasil.

A escola pública brasileira se constituiu como instrumento de exclusão e de reprodução do discurso dominante desde seus primórdios e se consolidou como aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1983; BORDIEU; PASSERON, 1975). Nesta perspectiva, muitos autores (PATTO, 1996; SILVA JR; RANGEL, 1997; LINHARES, 1997; RANGEL; FREIRE, 2011.) apontam para as feridas sociais produzidas pela e na escola como decorrência de uma história marcada pela colonialização e, conseqüentemente, pela exploração dos menos favorecidos. Diante dessa realidade, a escola pode assumir o papel de legitimar e perpetuar a desigualdade social.

No entanto, uma proposta pedagógica e curricular, com vistas a uma cultura de diferenciação do ensino possibilitaria à escola tornar-se uma agência de formação transformadora e libertadora como apregoou Freire (1994).

A partir desse olhar libertador e transformador, esclarecemos que os sujeitos da nossa pesquisa, os supervisores educacionais da rede municipal de ensino, buscam enquanto profissionais da educação, atuar sob uma consciência política e uma prática nas escolas bem diferente daquela para a qual a função foi criada originalmente.

Como supervisora educacional da rede municipal há mais de uma década, assumimos juntamente com nossos colegas, o compromisso de trabalharmos na coordenação das escolas com lucidez no que se refere às questões sociopolíticas, desempenhando nossa função com o propósito de, dentro das nossas possibilidades, respeitar as diferenças entre os alunos, auxiliando o professor nesse sentido. Dessa forma, nossas ações partem da situação local e das necessidades de cada unidade educativa atendida.

Importa esclarecer que, por força da reabertura política em 1980 a qual impulsionou transformações na educação, a maioria dos estados brasileiros, adotou a coordenação pedagógica como nomenclatura para a função de assessoramento e acompanhamento dos processos pedagógicos nas escolas, permanecendo em apenas alguns estados a nomenclatura de supervisão educacional.

Nesse contexto, a supervisão escolar - ou coordenação pedagógica, como a função é denominada em outros locais - por mediar os processos educativos e atuar em frentes essenciais ao desenvolvimento das proposituras e práticas, pode tornar-se uma voz em favor da democracia e da transformação da sociedade injusta, excludente e voltada para os interesses do grande capital como a nossa.

O papel político da supervisão fortalece-se à medida que o/a profissional se identifica como alguém respaldado legalmente em sua função para criar, acompanhar e promover entre e com seus colegas de trabalho, uma práxis cotidiana que ao invés de emudecer e conformar os sujeitos lhes ofereça a oportunidade de agir a partir da reflexão e falar a partir da sua história e de seu lugar de sujeito que aprende e que se transforma ao aprender.

Referimo-nos ao supervisor escolar como indivíduo político e democrático no exercício da função, por ser este o seu papel na atualidade em Campina Grande – PB, papel fortalecido ao longo dos anos pela atuação conjunta com a gestão escolar. Esse perfil profissional de integrador dos processos que articula a gestão escolar aos docentes, é o perfil que é visado para a função, pois ele mesmo integra a equipe gestora das escolas, assim como assessora os professores na coconstrução e efetivação dos processos pedagógicos, bem como na atuação da equipe junto à comunidade escolar, compreendendo a importância de uma escola socialmente engajada e transformadora. Essa visão de educação pode cooperar com a qualidade social da

educação, mas não a define por si só, pois essa é apenas, a parcela de corroboração da prática supervisiva.

Retomamos aqui, a fala de Patto (1996) e Linhares (1997), sobre a difícil realidade da escola pública no nosso país e a importância de uma equipe escolar consciente de sua ação na comunidade da qual faz parte. Os muros da escola podem servir de demarcação para a consolidação de reprodução, ou para delimitação de um espaço formador de onde poderiam surgir possibilidades de crescimento e de esclarecimento.

A história brasileira testemunha a fragilidade da nossa democracia. A garantia de direitos e a autonomia limitam-se ao controle estatal (ABDALLA; TAVARES, 2013.) num movimento de responsabilização e prescrição da prática, justificada pelos maus resultados.

Portanto, nosso trabalho nas escolas, na maioria das vezes, centra-se em favor do pobre e do oprimido que se utiliza da escola pública, nos opondo à voz que perpetua a injustiça, a exclusão e a precarização intelectual da população brasileira. Resta-nos decidirmos onde atuaremos e por quem atuaremos. Cabe a nós construirmos uma nova história para a supervisão educacional no Brasil ou simplesmente reforçarmos aquela para a qual fomos propositadamente “criados” como profissionais, uma vez que o município adota estes princípios como norteadores da sua prática, segundo a Lei Orgânica do Município de Campina Grande (05.04.1990), em seus Artigos 2º e 192º. O primeiro preconiza 04 objetivos municipais, a saber:

- I - contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento local e auxiliar no desenvolvimento regional e nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação ou segregação.

Diante disso, se fez necessária uma reflexão crítica a respeito dos estudos, bem como da mobilização governamental por estabelecer políticas educacionais com vistas ao fortalecimento da educação e, por conseguinte, o alcance de um padrão de qualidade, sem que se observe na escola e no seu cotidiano, as condições de efetivação de tais políticas e a força destas, ante aos entraves existentes em diferentes contextos socioculturais, para que se conquiste uma educação pública de qualidade e qual seria o papel do trabalho supervisivo para a promoção desta proposta educacional.

Partimos da hipótese que, tendo em vista a complexidade da qualidade da educação, o trabalho supervisivo ocupa uma dimensão crucial nos elos da problemática sucesso-fracasso

escolar, mas talvez, os profissionais diretamente envolvidos nesse trabalho ainda não se percebam como importantes na dinâmica da qualidade da educação. O estudo da representação social da qualidade da educação, tal como se pretende discorrer nesse estudo, pode apontar para esse distanciamento, uma vez que espelha a identidade do grupo.

Assim sendo, consideramos a atuação do supervisor educacional imprescindível para o sucesso do trabalho docente, uma vez que, no município em foco, este pedagogo deve ser o articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola e coordenador da formação continuada dos profissionais da educação no cotidiano escolar, como preceitua o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do município de Campina Grande.

A partir dessa contextualização, focamos nosso olhar no trabalho educativo da escola pública e os desafios que surgem cotidianamente, especificamente na supervisão educacional. Como supervisora educacional, compreendemos as dificuldades da profissão, no que se refere ao trabalho pedagógico na escola e quais barreiras surgem constantemente no âmbito escolar. Na rede municipal atuamos tanto na supervisão quanto na docência, bem como já experimentamos esta mesma experiência por catorze anos na rede privada de ensino, como dissemos inicialmente. Atuar em ambas as redes nos possibilitou uma maior sensibilidade para a realização do trabalho pedagógico, bem como um olhar articulador para os processos educativos na escola compreendendo a importância do fazer supervisivo numa perspectiva democrática e destituída de autoritarismos ou reprodutivismos.

Nesse percurso percebemos uma lacuna nos estudos realizados até o momento na Paraíba, acerca das representações desse/dessa profissional (Supervisor (a) Educacional) que, juntamente com a gestão, mobiliza o corpo docente para a efetivação da prática pedagógica, e que perpassa os diversos condicionantes que podem interferir diretamente na qualidade em se tratando, sobretudo, de elementos como a formação de professores e o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, analisarmos a qualidade educacional, por esse viés é de suma importância, uma vez que a supervisão, como afirma Rangel e Ferreira (2011, p. 22), tem no seu fazer o papel de articular “elementos da prática educativa”, sua “especificidade”, com a “totalidade social”. Ressaltando, com sua prática a articulação entre o pedagógico e o caráter político da profissão docente.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico, sob a liderança do/da supervisor(a) sofre influência direta das suas representações acerca da qualidade educacional e sobre os meios para alcançá-la. Direcionamo-nos aos supervisores educacionais, por entendermos este

profissional como articulador pedagógico que, diuturnamente, enfrenta, juntamente com a gestão da escola e com os docentes, as dificuldades encontradas para o estabelecimento de uma proposta de qualidade escolar efetiva a partir do trabalho que se faz na escola, seja com base nos resultados das avaliações em larga escala, seja com base no “termômetro” das avaliações escolares.

Diante disso, a construção das representações dos/das supervisores (as) da rede municipal de Campina Grande acerca da qualidade da educação pública, constitui-se numa contribuição aos processos educativos, sobretudo no que se refere às atribuições do/da profissional investigado no dia a dia da escola, considerando que as suas representações, influenciam sua prática (ABRIC, 1998), pois, socialmente a

representação funciona como uma representação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas. (ABRIC, 1998, p. 28.).

A maioria dos estudos pesquisados até o momento discute a qualidade da educação com o foco nos resultados das avaliações em larga escala e alguns nas dimensões intra e extraescolares. No entanto, tendo em vista a relevância do trabalho supervisivo, ainda se faz necessário, nos debruçarmos sobre a compreensão do/da supervisor/a educacional acerca da qualidade da educação pública e como este/esta percebe a importância do seu trabalho e sua contribuição para o alcance da qualidade no âmbito da comunidade escolar e para o desenvolvimento das escolas municipais de Campina Grande.

O trabalho de supervisão educacional em Campina Grande - PB

A distribuição das equipes (até 2013, conhecidas como equipes multiprofissionais) e que, atuavam nas unidades educativas como equipes técnico-pedagógicas assessorando escolas do entorno, se fazia pelo sistema de nucleação, com um cronograma de atuação acompanhada e gerenciada pelos gestores escolares.

Desse modo, o trabalho da equipe multiprofissional sofria com as dificuldades operacionais e de logística, visto que processos iniciados nas unidades dificilmente podiam ser acompanhados sistematicamente, bem como os docentes destas unidades escolares terminavam por serem desassistidos pelos técnicos nos períodos previstos pelos cronogramas de atuação em cada unidade educativa do núcleo no qual faziam o assessoramento. A grande demanda de trabalhos associada ao desestímulo, assim como os poucos resultados obtidos

clamavam por uma reestruturação que veio a ocorrer entre os anos de 2014/2015, quando a Secretaria Municipal de Educação redefiniu a distribuição dos “técnicos”, optando por cobrir cada escola com um profissional que pudesse articular os processos educativos nas escolas municipais.

Apesar da tentativa, o número insuficiente de pedagogos concursados como supervisores ou orientadores, abriu espaço para uma *substituição ou adequação* de papéis. Assim, a situação atual dos técnicos que atuam no sistema municipal de educação em Campina Grande assumiu nos últimos tempos uma estrutura organizacional na qual, independente da formação inicial, os técnicos ou outros profissionais do magistério foram encaminhados para as escolas como “Apoio Pedagógico”, com a função de acompanhar os processos pedagógicos da instituição e, assim permanecem até o momento.

Esta contextualização torna-se necessária porque, ao pensarmos o profissional da educação que articula processos educativos, pensamos primeiramente em alguém que se faz presente na escola e que diariamente vivencia o cotidiano escolar para percebê-lo e entendê-lo, a fim de intervir na situação de forma ética e responsável, respeitando as diferenças e primando pelas relações, pois, uma vez identificadas as demandas do trabalho do/da supervisor(a) educacional, na coordenação pedagógica das escolas, tomando por base os principais grupos com os quais se relaciona, é hora de tecer considerações sobre as características locais, elaborar coletivamente um plano de ação factível e, sobretudo, favorecer meios de crescimento das aprendizagens, tanto dos professores, a partir de momentos de estudo, quanto dos alunos como fruto desses momentos de reflexão sobre a prática, fugindo da armadilha da formação como aprendizagem de técnicas, como bem defende Schön (2000).

Nesse sentido, percebe-se que ao inovar no processo de composição de equipes multiprofissionais para o assessoramento das escolas públicas municipais, a gestão municipal no período de 2004 a 2008, apontou para uma nova modalidade de funcionamento e acompanhamento do trabalho do professor, contemplando as unidades educativas com profissionais que poderiam auxiliar os docentes no processo de formação integral dos alunos da rede municipal, iniciativa mantida pelos governos subsequentes, por entenderem a importância das equipes nas escolas. As equipes multiprofissionais constituídas por Supervisor Educacional, Orientador Educacional, Assistente Social e Psicólogo, passaram a partir de então, a trabalhar conjuntamente de forma a subsidiar as escolas com vistas à conquista de uma educação pública de qualidade, num processo que envolve coletividade e

cumplicidade na elaboração e implementação de projetos educativos, bem como no acompanhamento de alunos e professores.

Todavia, como já dissemos, as dificuldades estruturais encontradas pela Secretaria de Educação frente ao número reduzido de profissionais, tornaram a proposta inviável visto que um grande número de escolas terminou não sendo assistido por equipes completas, ou ainda pela categoria específica da Supervisão Escolar, abrindo espaço para que outro profissional – até mesmo sem ter cursado Pedagogia - assumisse o trabalho pedagógico em algumas escolas da rede municipal.

Nossa reflexão acerca dessa substituição recai sobre os riscos de que a falta de formação específica, a inexperiência na função, assim como a rotatividade desses substitutos, podem trazer ao trabalho pedagógico nas escolas. Partindo do pressuposto de que a rede municipal em tela, a partir da lei complementar nº. 036 de 08 de abril de 2008, que regulamenta o estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério no Artigo 47, preceitua que o trabalho de supervisão e acompanhamento dos docentes é responsabilidade do Supervisor Educacional e não de outro cargo, faz-se necessária uma ação política no sentido de se resolver tal problemática. Analisando o texto da lei complementar, verifica-se que a atuação de um profissional que não cursou pedagogia na função e que, não compreenda seu papel profissional, pode limitar o trabalho pedagógico a uma prática desarticulada e superficial, comprometendo ainda mais a qualidade da educação no município. As atribuições do supervisor/a são amplas e exigem do pedagogo no cargo, conhecimentos legais, pedagógicos e sociopolíticos para uma atuação efetiva na função:

Art. 47. Ao *Supervisor Educacional compete*: supervisionar as atividades docentes, subsidiando a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, colaborando e orientando os mesmos na consecução dos objetivos da educação, além de:

- I. participar e articular a discussão da Proposta Curricular, assegurando a adequação dos objetivos dos conteúdos e das estratégias metodológicas utilizadas;
- II. acompanhar e subsidiar o professor no processo ensino e aprendizagem, orientando na elaboração e no desenvolvimento dos planos de ensino, sugerindo recursos didáticos, para ter condições de acompanhar o professor em suas dificuldades;
- III. construir juntamente com o professor o Planejamento Didático Pedagógico e educacional;
- IV. acompanhar sistematicamente o rendimento escolar dos alunos;
- V. acompanhar e orientar os professores quanto ao correto preenchimento do Diário de Classe no que diz respeito aos registros de aulas, diagnósticos dos alunos, frequência escolar e outros;

- VI. discutir e construir junto aos professores uma proposta de avaliação que leve em consideração o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- VII acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho dos docentes, tendo como foco o processo ensino e aprendizagem dos alunos;
- VIII. discutir e construir com o professor estratégias que incentivem o hábito de leitura dos alunos;
- IX. elaborar planejamentos de atividades para superar dificuldades apresentadas pelos professores na sua práxis pedagógica;
- X. acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula verificando se os objetivos do Planejamento Didático Pedagógico foram alcançados;
- XI. organizar e participar de programas de Formação Continuada para docentes e/ou técnicos;
- XII. proporcionar estudos teóricos quanto às questões políticas, sociais, educacionais, ambientais dentre outras temáticas inerentes ao contexto atual;
- XIII. participar ativamente das atividades curriculares da escola;
- XIV. articular o fluxo de comunicação entre as atividades de coordenação pedagógica e as de orientação educacional.
- XV. participar de outras atividades afins. (Lei complementar nº. 36 de 08 de abril de 2008, Grifo nosso)

Conforme o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) meta 18 – até 2021, o quadro técnico do município passará a ser preenchido por meio de concurso público, garantindo “o atendimento das demandas específicas para as atividades educacionais da Rede Pública Municipal, identificadas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR”. Diante desse panorama, importa refletirmos sobre as diretrizes curriculares aprovada e instituída pela resolução (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, que propõe a formação genérica do pedagogo a fim de que atue tanto na docência quanto nas demais funções de gestão, coordenação, planejamento, etc. (BRASIL, 2006). Isso nos remete à necessidade de investimento na formação inicial bem como na formação continuada do Pedagogo, haja vistas as demandas desafiadoras e diferenciadas de cada setor no interior da escola.

Este estudo estrutura-se em cinco capítulos: iniciamos com o capítulo conceitual trazendo um panorama sobre o que algumas pesquisas dizem sobre a construção social do conceito de qualidade e os paradigmas nos quais se estabelece esta conceituação, traçando um contraponto com a problemática do fracasso escolar. Aqui, discorreremos também sobre as avaliações em larga escala e sobre alguns programas que incorporam parte das políticas educacionais no Brasil e como elas chegam à escola e interferem na rotina educacional. Ainda trazemos algumas reflexões sobre as práticas educativas na escola relacionando-as com o processo de gestão e o ensino-aprendizagem, adentrando-nos pela problemática das condições docentes.

No segundo capítulo, abordamos a Supervisão Educacional no Brasil a partir de um breve resgate histórico, sua regulamentação e efetivação do trabalho supervisivo na escola a partir da importância do fazer pedagógico desse (a) profissional, na perspectiva do/da supervisor(a) como sujeito sociopolítico que articula os processos educativos junto à equipe docente, visto que em Campina Grande – PB, a função de coordenar as escolas recai sobre a supervisão educacional conforme a Lei nº. 036 de 08 de abril de 2008. Ressaltamos que o trabalho de coordenação pedagógica nas escolas municipais é realizado por esse profissional devidamente licenciado pelo curso de pedagogia e efetivado por concurso público, mesmo após a reformulação das diretrizes curriculares do curso de pedagogia em 2006.

Essa realidade é prevista em Campina Grande, uma vez que no último concurso para supervisão educacional realizado em 2014, não havia no edital a exigência de habilitação (já extinta) ou especialização como se propunha anteriormente. Nesse sentido, o pedagogo apenas com a formação inicial assume o cargo para o exercício da coordenação, planejamento, acompanhamento, avaliação entre outras ações previstas pelas atribuições dos supervisores.

O terceiro capítulo se constitui acerca da explicitação da Teoria das Representações Sociais e seus conteúdos estruturantes, associada ao percurso metodológico, no qual traçaremos a caracterização do campo e sujeitos da pesquisa, paradigmas e categorias observáveis, instrumentos e técnicas utilizadas no campo para a produção dos dados, chegando ao quarto capítulo com a análise dos dados produzidos.

Concluimos nosso estudo com as considerações acerca dos nossos questionamentos iniciais que nos levaram ao objeto desta pesquisa, sem, no entanto, sermos pretenciosos quanto às respostas, uma vez que somos cientes de que o movimento das pesquisas sociais dependem das perguntas que se elabora sobre elas e nunca no limite de respostas como fim em si mesmas.

Nossas conclusões recaem ainda, sobre os grandes desafios que envolvem a educação pública no contexto social bem como, sobre o importante papel que tem os atores sociais no interior da escola para sinalizarem possíveis caminhos a percorrermos na construção dos saberes que modificam e edificam a visão social da qualidade da educação pública no nosso país e qual seja a representação do supervisor educacional em Campina Grande acerca dessa qualidade e da sua coparticipação nesse processo construtivo, bem como da responsabilidade do governo local ou a nível da união.

CAPÍTULO 1 - A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – das dimensões políticas ao cotidiano escolar

Ao longo deste capítulo, apresentaremos brevemente, o percurso histórico que os processos e políticas educacionais tomaram no Brasil a partir da sua redemocratização e sua repercussão na conquista/busca de uma educação pública de qualidade. Ainda nesse contexto, discorreremos sobre as políticas avaliativas após os anos 1990 e seus desdobramentos nas escolas brasileiras trazendo reflexões sobre as dimensões internas e externas à escola na construção do conceito de qualidade da educação.

1.1 - A qualidade educacional – um marco histórico-situacional

A questão da educação das massas (SAVIANNI, 2013; NAGLE, 2001) se evidencia com a reforma paulista em 1920, buscando resolver o problema do analfabetismo – Reforma Sampaio Dória. Esta, abriu o ciclo de reformas que marcaram a década de 1920, influenciando todo o país com a criação dos grupos escolares.

Os anos 20 foram decisivos para as mudanças educacionais ocorridas posteriormente, pois, a educação como instrumento para o desenvolvimento nacional alcançou mérito nas discussões, sendo o civismo e o patriotismo as palavras de ordem. O cenário nacional requisitava uma sociedade moderna e instruída, a fim de avançar rumo ao crescimento e solidificação da república.

A crise instaurada nos primeiros três decênios no Brasil do século XX fortalecia-se, sobretudo, pela ausência de uma cultura cívica e a oligarquização da sociedade. Alguns pensadores atribuíam à educação e à alfabetização o papel de superar este modelo de formação social, razão pela qual se empenhavam na luta pela conquista do acesso à escola pública e laica.

A revolução de 1930 marca o fim da República Velha no Brasil. Getúlio Vargas assumiu a chefia do "*Governo Provisório*" sendo eleito posteriormente, permanecendo no cargo até 1945. Durante os 15 anos da Era Vargas houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país, mas ainda bem distante dos ideais preconizados à época pelos pensadores.

Em 1930 criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O ideário do movimento escolanovista aspirava por uma educação pública de qualidade, que para a época representava

a ascensão da população a uma consciência de cidadania e de protagonismo social republicano.

A promulgação da Constituição de 1934 estabeleceu a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar e as Reformas Educacionais. A partir daí se construiu um sistema nacional público de ensino e foram feitas reformas que perduraram muitas décadas além da de 1940. Esse movimento transformador deu-se também nos cursos de formação de professores.

O curso de pedagogia no Brasil foi regulamentado através do decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939, tendo sido discutido durante anos, gerando muitos embates e tensões (BRANDÃO, 1982; LIBÂNEO, 2001; BRZENZINSKI, 2002; SILVA, 2006; SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011). Nesse sentido, as discussões acerca da formação do pedagogo e a identidade do curso de Pedagogia, sofreram ao longo da história muitas modificações desde a sua origem, passando por três grandes momentos históricos segundo Nonato e Silva, (2002). Esses momentos históricos foram marcados por movimentos de educadores que, em busca de uma identidade profissional e de uma estabilidade para a formação e definições da Pedagogia, representaram desde os anos 1930 a “defesa da educação e da escola”. (NONATO; SILVA, 2002, p. 59).

O primeiro momento histórico foi marcado pelas concepções de educação apreciadas e proclamadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que resultou de um ciclo de debates e reformas geradas na primeira república decorrentes das transformações históricas pelas quais passava o país. A IV Conferência Nacional de Educação (1931) serviu de meio para as discussões que permeariam a nova política educacional com vistas a uma modernização do pensamento que permitisse avanços no movimento pelo estabelecimento de uma sociedade em meio aos “obstáculos naturais e de índole social e econômica da nossa civilização” (AZEVEDO, 2010, p. 25). O ideário dos renovadores tinha por base a necessária escolarização obrigatória para a população em geral, partindo do pressuposto de que a oferta gratuita possibilitaria a obrigatoriedade. Além disso, propunha romper com o empirismo dominante e com os métodos utilizados para moldar o aluno, apontando uma nova estrutura do sistema educacional para o país. Sobre o manifesto, Saviani (2013) conclui:

A nova política educacional deverá romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura. (SAVIANI, 2013, p. 248).

O segundo momento histórico abordado por Nonato e Silva, (2002), a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, ocorreu na segunda metade dos anos 1950 em virtude dos debates acirrados em torno da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o Brasil. O Projeto inicial da LDB foi elaborado por uma comissão instituída por Clemente Mariani e encaminhado em 1948 ao Congresso Nacional. No entanto, entre 1948 a 1961, vários projetos substitutivos ao Projeto de 1948 foram propostos e analisados na Câmara dos Deputados, dentre eles o substitutivo Lacerda apresentado em 1959 “que definia diretrizes para a organização da educação nacional com base na liberdade de ensino e nas ações do Estado para o desenvolvimento da educação por meio do incentivo à iniciativa das escolas privadas” (MELO; MACHADO, 2016). Esse projeto feria diretamente o ideário dos escolanovistas que reagiram organizando a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública. Além dos pioneiros da educação que compunham o Manifesto de 1932, agora, em 1959, assume evidência Florestan Fernandes como ativo articulador da Campanha. Nesse mesmo ano, um novo manifesto em favor da escola pública foi publicado reafirmando as ideias dos educadores democratas.

A qualidade da educação pública, bem como a sua expansão protagonizaram as bases da Campanha que assumiu grande repercussão em todo o país. Nesse sentido, a reivindicação por uma atuação estatal na oferta de ensino gratuito, com vistas ao alcance de uma instrução pública que atendesse às exigências das diversas regiões brasileiras se consolidou como “[...] um movimento de responsabilidade cívica, que propunha à nação os dilemas educacionais que temos de enfrentar e resolver se quisermos sair da posição de Povo atrasado, subdesenvolvido e dependente.”. (FERNANDES, 1966, p. 348).

Finalmente, o terceiro momento apontado por Nonato; Silva, (2002), o Movimento Nacional de Reformulação dos cursos de Formação dos Profissionais da Educação, “atualmente conhecido como Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE, 1993) nas décadas de 80 e 90” em meio às discussões das proposituras de políticas públicas que a partir da redemocratização do país, foram sendo articuladas.

Esse momento histórico diferenciou-se dos demais no que se refere à luta pela redemocratização do país, tendo a partir dos movimentos sociais e da realização do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, em 1986, a condição de “aglutinar coletivos socialmente organizados” (NONATO; SILVA, 2002, p.60).

Esses três momentos, embora ocorridos em épocas diferentes, se unem no que se refere ao objetivo de [...] “reivindicar um projeto para a educação como um todo, não apenas para a escola em contextos parcialmente diversos [...]” (NONATO; SILVA, 2002, p. 59).

Ao passo que esses movimentos de educadores foram se concretizando ao longo da história, paralelamente e, em muitos casos intrinsecamente, as lutas e debates pela regulamentação do curso de Pedagogia foram ganhando força num movimento de avanços e retrocessos. A busca pela identidade da formação dos profissionais da educação e pela institucionalização do Curso de Pedagogia foi marcada por regulamentações que formalizaram e instituíram os cursos de formação dos professores, sem, todavia, delinearem em seu escopo uma perspectiva autônoma e definitiva em suas diretrizes.

Os debates e projetos educacionais forjados ao longo das cinco últimas décadas do século XX assumiram, sobretudo, a partir dos anos 1960 por ocasião do golpe militar, um papel diretivo com fins ao desenvolvimento do patriotismo com vistas à segurança nacional (GERMANO, 2011). A partir da segunda metade dos anos 1970 até o término do século, o discurso de redemocratização a favor de uma reforma revestida de manobras pelo “alto” (GERMANO, 2011, p.278) delineou o percurso neoliberal que a educação tomaria a partir de então, sobretudo, na década de 1990.

A crise do capital impulsionou uma nova ordem de ações no mundo todo, que levou à necessidade da celeridade nos processos sociais, econômicos e políticos permeados por uma lógica global. Essa lógica chegou ao Brasil a partir dos anos 1990 ainda no governo de Itamar Franco e se consolidou a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso com uma reforma de Estado que legitimou a nova ordem mundial no Brasil. Após a reforma estatal, foi promulgada a LDB nº 9.394/1996 e no ano seguinte ao Parâmetros Curriculares Nacionais. Documentos que apontavam o “*novo*” tempo da educação no Brasil.

A educação passou a ser pautada pela pedagogia da qualidade total. A qualidade total, modelo gerencial utilizado para a otimização dos processos empresariais, se tornou o foco das discussões e eventos com a participação de diferentes empresas e órgãos para a “constituição de uma nova mentalidade cultural” (ARAÚJO, 1998, p. 37).

A primeira década do século XXI e a primeira metade da segunda foi permeada por políticas que vislumbraram os interesses da escola pública, sem, no entanto, afetarem profundamente os resultados e a qualidade dos processos educativos, pois segundo estudiosos, na maioria das políticas vigentes, faltava a condição necessária para sua efetivação, justificando então a falta de qualidade, visto que é essa relação que define a qualidade: a

existência de consistência entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que opera na escola.

Verifica-se, portanto, sob o ponto de vista de Aguerrondo (1993), uma inconsistência nesta relação que se manteve nas políticas educacionais do país, dificultando assim os avanços necessários para que cheguemos a uma educação pública que satisfaça as necessidades socioculturais da população e que se consolide como política de estado, bem como projeto educativo até os dias atuais. Além disso, verifica-se também, uma desarticulação entre os projetos educativos das escolas e a sua real necessidade, o que termina por reforçar os baixos resultados de aprendizagem dos alunos, caracterizando um quadro de crescente fracasso.

1.1.2- O fracasso escolar: a busca pelos culpados

A desigualdade social entre estudantes, altos índices de reprovação e evasão, formação docente insuficiente, políticas públicas ineficazes, responsabilização e meritocracia, entre outros aspectos, compõem a gama de vertentes que retratam a escola pública brasileira e seus insucessos. Insucessos que foram se cristalizando e com o passar dos séculos nomeou-se como *fracasso escolar*. A trama de fatores que envolve o *fracasso escolar* suscita reflexões importantes acerca da temática, sobretudo, se analisada do ponto de vista social.

Ao que a sociedade passou a chamar de *fracasso escolar* na verdade poderia ser apenas a *falta de aprendizagem do aluno* ou seria o *mau ensino do professor*? Nesse jogo de acusações e suas correlações, outros contextos surgem e a escola assume impostamente, o seu fracasso como agência de produção de saberes e vivencia um fenômeno engendrado no seu cotidiano como sendo exclusivamente seu.

Ao relacionarmos o fracasso escolar com a falta de qualidade da educação, assumimos o olhar de quem compreende que os insucessos da educação pública perpassam por diferentes contextos e diferentes momentos. O sistema educacional fracassa, quando o aluno não aprende, quando a proposta pedagógica das escolas não satisfaz as necessidades de cada comunidade, quando o sistema não provê as condições para a escola, fracassando não só o aluno, nem só os professores, fracassam também todos os envolvidos no processo. Nossa concepção de fracasso escolar, portanto, estende-se na base dos fracassos envolvidos na ausência da qualidade, os quais estendem-se para além da evasão e da repetência. Para nós, a falta de qualidade da educação se expressa no fracasso.

Charlot (2000, p. 17), expõe sua preocupação com a rotulação do fracasso escolar como sendo um fato isolado e consumado no interior da escola e, que despersonaliza os sujeitos em “situação de fracasso”, a partir da ocultação dos diferentes fenômenos envolvidos. A seguir, passaremos a analisar como o *fracasso escolar ou a falta da qualidade educacional*, continua sendo verificada e constatada apenas a partir dos resultados dos alunos em detrimento dos seus contextos de produção.

Em publicação de junho de 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentou relatório do fluxo escolar do período 2007 a 2015.

Os dados foram apresentados no “Seminário 10 Anos da Metodologia de Coleta de Dados Individualizados dos Censos Educacionais” que fez parte das comemorações dos 80 anos de fundação do Inep e foi realizado em 20 e 21 de junho/2017, na Confederação Nacional dos Trabalhadores no Comércio (CNTC), em Brasília (DF). Segundo o relatório apresentado, houve um decréscimo nos índices de evasão escolar no período de 2007 a 2013, porém os dados mudam a partir de 2014, chegando a evasão a 12,9% no Ensino Médio e 7,7% no Ensino Fundamental.

De acordo com o estudo, “O Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no ensino médio. [...] Entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do ensino médio chega a 15,3%. O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência.” (BRASIL, 2017, p.13-14).

Além dos dados de evasão e repetência, o Inep analisou pela primeira vez, a taxa de migração dos estudantes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando que esta se torna

[...]mais expressiva ao final do ensino fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente. Em relação à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%. Já no ensino médio, a migração é mais expressiva na rede estadual de ensino, com 2,4%. (BRASIL, 2017, p.15).

Diante do exposto, contemplamos uma corrida pela superação desses maus resultados, que reforçam o discurso do *fracasso escolar* e que se consolida como urgência social. O Brasil lida com os insucessos da educação há séculos, o que nos leva a refletirmos sobre as causas desses insucessos, sobretudo no que se refere aos baixos índices de aprendizagem na educação básica. As políticas educacionais propostas pelo governo nos últimos quase

cinquenta anos avançaram no sentido da universalização do ensino, mas não na garantia da permanência e menos ainda, nas condições para a redução efetiva do fracasso escolar.

Conforme os estudos de diferentes autores (PATTO, 1996; GUALTIERI; LUGLI, 2012), durante o século XX o fracasso escolar foi *perseguido e anunciado* por múltiplas correntes que o denunciavam como responsabilidade do aluno, da família, do professor, mas não do sistema educacional excludente e classificatório brasileiro. Segundo Gualtieri; Lugli (2012) apenas a partir dos anos 80 os estudos passaram a atestar a ineficácia do Sistema Educacional. Ainda nesse mérito, Gualtieri; Lugli (2012, p. 109) afirmam que: “Será preciso, sobretudo, a construção de outro sentido para o trabalho escolar cujo centro deixe de ser a repetição da informação e passe para a produção de saberes”. Essa necessidade, de produção do conhecimento, vai para além do trabalho docente em sala de aula, ela permeia o universo escolar nos seus diferentes setores e nas suas diferentes funções, sobretudo no fortalecimento curricular e nas condições estruturais e de trabalho do professor.

Algumas pesquisas referem-se a uma vertente que responsabiliza o trabalho docente pelo fracasso. (CHARLOT, 2000; LIRA; SOBRINHO, 2014.) O “discurso da culpa docente” (LIRA; SOBRINHO, 2014, p. 55) se reafirmou ao longo do projeto educacional proposto a partir da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995) relacionando a tônica do fracasso ao trabalho docente de má qualidade. Nesse contexto, a interferência dos organismos multilaterais como definidores de critérios de qualidade, bem como a implementação das políticas de accountability - prestação de contas - e cultura de desempenho fortaleceram a culpabilização do professorado (SILVA, 2009; CABRITO, 2009; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUSA, 2014; AFONSO, 2014; SILVA, 2016; LIRA P.; SILVA, 2018).

Como decorrência dessas políticas, se instaurou nas escolas públicas do país a cultura dos “descritores e dos objetivos de aprendizagem” a serem “ensinados” na escola, descaracterizando a função docente e cerceando sua autonomia diante das reais necessidades dos alunos, engendrando no trabalho pedagógico a teoria da performatividade (BALL, 2010; MACEDO, 2015). Essa teoria defende que as escolas e professores se moldam para corresponder a um projeto educacional que se distancia das reais necessidades locais. Essa performance é claramente vista no que tange à preparação dos alunos para a realização dos exames em larga escala.

A política educacional que se impôs, a partir de então, apontou como centralidade a necessidade de aperfeiçoamento e constante avaliação dos resultados, para a implementação

de mecanismos de controle e superação do fracasso, justificando nessa perspectiva, a criação de indicadores de qualidade.

Nesse cenário, o campo das pesquisas educacionais com foco na qualidade da educação, ao que parece, tem, entre outros, o grande desafio de desmistificar a compreensão da qualidade da educação brasileira como evidência de bons resultados em testes de larga escala.

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) foi criado o Sistema Nacional de Avaliação, instituindo os exames externos como principal procedimento avaliativo, tendo o desempenho dos alunos nesses exames como indicador da qualidade da educação; ação governamental que sofre críticas devido aos seus limites e ao caráter reducionista do campo avaliativo a apenas um aspecto. Nesse sentido, Cappelletti (2015) argumenta que a avaliação interessa se servir como propulsora para a reorganização do trabalho escolar a partir da reflexão:

A construção de indicadores de qualidade é um processo complexo que envolve muitas variáveis que não podem ser ignoradas. Mais do que uma contabilização de dados, diante dos resultados é preciso que a equipe de educadores da escola analise criticamente o que foi solicitado nas provas e os resultados obtidos por seus alunos, com o objetivo de produzir uma proposta pedagógica necessária à escola. (CAPPELLETTI, 2015, p. 95)

Para Cappelletti (2015, p. 101), “a qualidade da educação deve ser buscada em um processo avaliativo que esteja a serviço da formação, favorecendo a apropriação do conhecimento eminentemente emancipador em uma expectativa dialético-crítica” (grifo do autor). Esse pensamento, sugere uma breve discussão sobre as avaliações em larga escala adotadas no Brasil a partir do governo FHC (1994-2001), e o indicador de qualidade – Ideb (implementado no governo Lula em 2007), o que faremos de forma panorâmica, apenas para que as tenhamos como ponto para a compreensão do seu impacto na realidade escolar.

1.1.3 - Avaliação Externa – um olhar aquém da realidade escolar

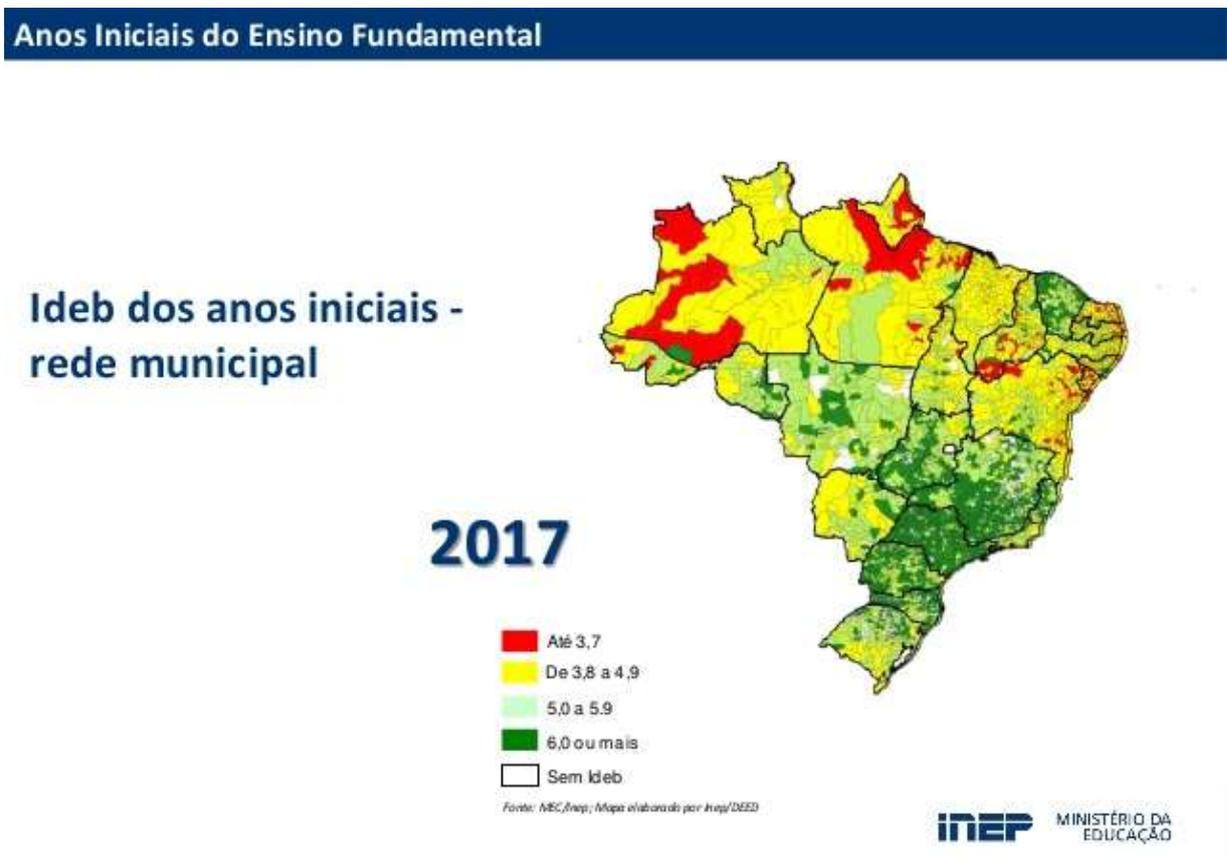
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 com o objetivo de *avaliar* a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. De acordo com o portal do MEC: “funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias.” (BRASIL, 2017). O cálculo para obtenção das médias do Ideb é feito a partir do fluxo escolar, que consiste em taxa de aprovação e evasão e os resultados dos exames aplicados pelo Inep a cada

dois anos. A meta oficial para ser alcançada até 2022 é 6,0, a fim de se equiparar à maioria dos países desenvolvidos. Os exames avaliam as competências dos alunos em Português e Matemática, definindo a qualidade com base nos conteúdos dessas duas disciplinas.

Os resultados obtidos a partir das avaliações externas ano a ano, demonstram a grande dificuldade que as escolas enfrentam quanto à proficiência de português e matemática, componente curriculares contemplados nos testes. Os dados são desanimadores tanto no âmbito Nacional, regional e, não são diferentes no âmbito estadual, como podemos observar na tabela abaixo. As médias alcançadas no Ideb, apesar de serem crescentes, demonstram um nível de crescimento muito pequeno e distante do merecido e almejado pela população que se utiliza da educação pública.

O mapa abaixo apresenta os resultados entre os estados brasileiros e a distância em que se encontram da meta projetada para 2021. As regiões Norte e Nordeste continuam abaixo das metas projetadas.

Figura 1 – Resultados do Ideb por região



Fonte: IDEB (Mec/inep)

Em se tratando de metas projetadas, há que se pensar nos parâmetros estabelecidos para tal projeção. Desse modo, importa-nos a discussão sobre o quê se faz com esses resultados e de que forma.

A partir dos resultados, na Paraíba, mesmo com os avanços, especificamente no ensino fundamental, observa-se quão distante encontra-se a educação do nosso estado do “padrão” de qualidade que se evoca com base nas competências avaliadas pelo IDEB.

Quadro 1- Resultados Obtidos 2007 – 2017 / Ensino Fundamental - Paraíba

Ideb Observado							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Paraíba	2.5	2.8	2.8	2.9	3.0	3.3	3.4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Refletir sobre a qualidade como algo que se configura em meio a múltiplos fatores e em diferentes instâncias na escola e não apenas por aquilo que se nomeia como fluxo escolar excede os limites da Prova Brasil e de outros instrumentos de avaliação em larga escala utilizados no país, para a produção do IDEB. No município de Campina Grande, os resultados não são tão diferentes e demandam ações governamentais contextuais urgentes. Como indicador de qualidade, o IDEB denuncia também, no município o fracasso escolar, em se tratando de resultados como demonstra a tabela a seguir.

Quadro 2 - Resultados Obtidos 2007-2017 – Ensino Fundamental- Campina Grande - PB

Ideb Observado						
Município	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Campina Grande	2.6	2.9	2.9	3.4	3.7	3.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

O pequenino avanço que o município teve, acreditamos ser fruto de muito trabalho e esforço, todavia não podemos afirmar que corrobora todo o trabalho empenhado nas escolas ou, no mínimo, nos leva a pensar sobre a resistente permanência dos índices abaixo do esperado. Ainda, nesse sentido, seria interessante uma reflexão mais aprofundada sobre esses resultados e sobre a avaliação que se realiza nas unidades educativas do município.

Esteban (2008) traz uma referência à diferença existente entre exame e avaliação. Ao citar a Provinha Brasil, por exemplo, exame nacional aplicado entre as crianças do 2º ano do ensino fundamental em todo o país até o ano de 2016, com fins à verificação do desenvolvimento das competências leitora e matemática. Apesar desse resultado não integrar o Ideb, consideramos importante o esclarecimento da autora nesse contexto:

A relação entre a aplicação de uma “provinha” e a garantia da alfabetização das crianças no máximo aos oito anos de idade expõe desconhecimento das discussões e práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização. Essa proposta expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a uma concepção mecanicista de alfabetização que fortalece sua dimensão técnica e ofusca as vertentes histórica e sociocultural que a constituem. (ESTEBAN, 2008, p.126)

Esta perspectiva, segundo o estudo, incorpora uma filosofia excludente e limítrofe de uma realidade sociocultural produzida pela história local e individual de cada comunidade escolar. Acreditamos que os exames podem fazer parte de um conjunto de metodologias a serem utilizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, mas jamais como definidores de há ou não qualidade, pois se reduzem, como bem explicitou Esteban (2008), a uma ferramenta mecanicista que não pode traduzir fielmente a qualidade das escolas. (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Como cultura globalizada de controle, o que se vê no interior das escolas é uma instrumentalização das crianças para a realização da “prova” de maneira que, o exame passa a ser o centro das discussões (AFONSO, 2005; 2014) e, mais ainda, o terrorismo psicológico (CABRITO, 2009) em torno da definição dos índices, que delineiam o status das escolas e o mérito de verbas federais, termina por responsabilizar a escola e, por conseguinte, o professor pelos maus resultados. Nesse sentido, Lira P; Silva A. (2018, p. 202), discorrem sobre a cultura do desempenho implantada nas escolas públicas a qual reduz o trabalho docente ao alcance de metas e à competitividade.

Daí a importância, da escola fazer uma reflexão profunda sobre os objetivos estabelecidos e a forma de alcançá-los mediante a realidade que se tem no contexto educacional e se os resultados apontam para uma mudança nas concepções e na efetivação do trabalho pedagógico, pois o que se pretende é promover aprendizagem entre os alunos.

A aprendizagem se constrói no cotidiano escolar dentro de uma dinâmica pedagógica viva, com um processo avaliativo igualmente vivo. A avaliação formativa da aprendizagem se distancia da avaliação de competências no que diz respeito ao processo e ao objetivo. Pois, pressupõe-se que, ao avaliarmos cotidianamente tanto o ensino quanto a aprendizagem, o objetivo é a construção das bases para o estabelecimento de conceitos que resultarão em conhecimento. Portanto, ao aplicar-se um exame, a análise dos resultados deveria ser em torno das condições e dos momentos históricos em que se deu a aplicação, como se construiu o percurso pedagógico para a aplicação dos testes, quem são as crianças e qual sua realidade local? Que processo de aprendizagem se estabelece nesse contexto? Que atitudes tomar-se-ão a partir dos resultados? Como a equipe escolar, autonomamente, estabelece seus planos de

ação e como será subsidiada a partir dos resultados? Quais as possibilidades para o aprimoramento da prática educativa e quais as condições para efetivá-la? Estes e outros aspectos se fazem constituintes de uma proposta pedagógica com vistas à qualidade social da educação e, portanto, devem ser considerados ao se constituir um sistema de avaliação a partir de instrumentos adequados para a realidade dos avaliados.

Não queremos com isto, desprezar os componentes contemplados nos exames standardizados, mas irmos para além deles, de forma que o contexto seja amplamente considerado na construção do conceito de qualidade, pois, assim como outros autores já anteriormente citados, Sousa (2014, p.415) aponta que:

Buscar propostas avaliativas que concorram para a concretização de uma noção de qualidade que não se restrinja aos resultados de provas aplicadas por meio de avaliações em larga escala é um desafio que se coloca para aqueles que buscam a democratização do ensino, compromisso este que supõe maior abrangência na área da análise da realidade educacional, contemplando de modo relacionado iniciativas das diversas instâncias governamentais, e também relações compartilhadas.

Nesse sentido, a qualidade passa a ser pensada como propulsora de aprendizagens num âmbito local, a partir do que se reflete e se percebe na e pela escola sem se permitir que as avaliações externas se tornem o foco do trabalho escolar, pois a escola é resultado de uma necessidade social maior; a escola surgiu como organismo vivo, com vistas a acolher pessoas para a formalização dos saberes, o que pressupõe diferentes modos de pensar e de viver, sendo associados num mesmo espaço físico, sem, no entanto, invisibilizar os sujeitos nem a sua história.

1.1.4 - Uma nova agenda para a educação

Com o processo de redemocratização do país a partir da década de 1980, educadores em todo o Brasil, suscitaram debates em torno da qualidade da educação pública, visto que o período da ditadura militar tentou frustrar os sonhos e cerceou o discurso libertador dos movimentos sociais e dos pensadores que, desde o início da república, primavam por uma educação pública gratuita e laica. Com a reabertura política, profissionais da educação, associações e sociedade civil, remodelavam, a partir de manifestações, conferências e proposições decorrentes destas, o projeto de educação que desejavam para um país democrático. Nesse contexto, Pino (2010) aponta as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) como um veículo promotor da participação popular no processo de redemocratização do país e na elaboração de propostas para a educação. Seis CBE foram realizadas dos anos

1980 a 1991, segundo o Documento Referência da I Conferência Nacional pela Educação Básica (BRASIL, 2008).

Das CBE realizadas, a IV CBE, em Goiânia em 1986, serviu como problematização das políticas educacionais e, culminou com a elaboração da Carta de Goiânia, que expressou a força da decisão política de 5000 educadores presentes com propostas para a nova constituinte (ANDE, ANPED, CEDES, 1986). A carta de Goiânia apresenta no seu escopo, a precariedade da educação: os altos níveis de reprovação e evasão escolar, a falta do acesso e grande percentual de adultos analfabetos. Além disso, denuncia a crise da formação e a desvalorização docentes (ANDE, ANPED, CEDES, 1986).

Como podemos ver a década de 1980, serviu de base para a sociedade civil e organizações sociais proporem “[...] uma nova agenda para a educação, baseada em princípios democráticos [...]” (BRZEZINSKI, 2013, p. 230). No entanto, a mobilização política de que se travava na época, recorria a manobras econômicas e implantação de um “novo” sistema político que, ao término dos anos 1980 e início dos anos 1990, respirava uma atmosfera neoliberal, trazendo para a sociedade brasileira um modelo de políticas públicas como imposição de agências financiadoras internacionais.

Desta forma, o cenário hegemônico neoliberal que se instaurou a partir dos anos 1970 na América Latina e nos anos 1990 no Brasil, provocou transformações num movimento de adequações às exigências do capitalismo. Tais adequações evidenciam uma proposta educacional engendrada numa ideologia de *igualdade de oportunidades* em defesa da universalização do ensino, que moldou os debates e a aprovação da LDB nº 9394/96, com base em quatro eixos: a) a descentralização da gestão educacional; b) democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; c) garantia de insumos básicos; d) desenvolvimento de um sistema de avaliação (CARNEIRO, 1998).

Ainda no bojo das mudanças legais e de estruturação da educação nacional, o governo federal lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traziam para a educação brasileira orientações teórico-práticas a serem observadas e, a partir delas, cada sistema ou escola poderia elaborar seu currículo de forma autônoma e democrática. Debaixo de muitas críticas, os PCN, delinearam os primeiros ensaios para as diretrizes curriculares que viriam anos depois, apesar do seu objetivo ser parametrizar a educação e não definir currículo padrão. Desde então as políticas educacionais foram sendo forjadas dentro de uma perspectiva descentralizadora e que possibilitaria a implantação de um projeto maior na economia e na reestruturação do país.

Com o processo de redemocratização e a instauração de uma perspectiva neoliberal no que se refere à economia brasileira, a educação passou a incorporar a agenda política numa outra perspectiva em relação às pautas anteriores: passa a ser objeto de ressignificação das necessidades de gerenciamento e produtividade da nova ordem capitalista, como afirma Araújo (1998).

Nesse sentido, os estudos acerca da qualidade da educação pública, assumiram uma conotação crítico-reflexiva acerca das políticas educacionais, haja vista a crescente dificuldade enfrentada pela escola pública e os desafios encontrados para que se avance rumo à construção do conceito social de educação pública de qualidade num país de dimensões continentais como o nosso.

Neste trabalho ao nos referirmos à qualidade da educação como proposta escolar, consideraremos todo o contexto que envolve os resultados de aprendizagem. Nossa perspectiva é referendar a qualidade educacional, no aparato sociocultural, com vistas a uma concepção social do termo, respaldados na concepção de que qualidade social com foco no ensino, pressupõe uma educação que seja capaz de fazer com que o aluno aprenda de fato e saiba pensar pra intervir na sua realidade (LIBÂNEO, 2001). Abordaremos ainda, alguns aspectos apontados na literatura pesquisada como essenciais para a consolidação de educação pública de qualidade e para a reflexão do que se compreende como qualidade da educação como construção social, haja vistas as implicações sociais da educação.

1.2 - Critérios de qualidade – convergências e divergências

As pesquisas desenvolvidas com o apoio das agências mundiais ou pelos órgãos que as representam, de forma geral estabelecem seus próprios critérios para a avaliação da qualidade educacional dos países avaliados, critérios estes que se aproximam por um lado e se distanciam por outro. A variância de concepções e objetivos determinam as bases do que se pretende avaliar. Desse modo, é interessante entender que no Brasil as pesquisas oficiais realizadas pelos órgãos competentes (IBGE, INEP/MEC, entre outros.), funcionam segundo Alves e Franco (2008), na produção de dados sobre a educação básica nacional em duas frentes: O Censo Escolar e o PNAD demonstram como funciona o sistema escolar. Os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), produzidos a cada dois anos, indicam se há “qualidade” na educação. Os autores registram ainda, “a participação do Brasil em experiências internacionais de monitoramento educacional” (ALVES; FRANCO, 2008, p.487), com dados produzidos pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a

América Latina (UNESCO/OREALC), pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse contexto, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), reforçam a participação desses organismos multilaterais “nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à educação [...]” e acrescentam os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e o Banco Mundial. Diante disso, achamos por bem, explicitar aqui, a ênfase dada por cada um desses organismos ao avaliar a educação nos países da América Latina, no nosso caso, o Brasil, no que tange à concepção de qualidade.

Segundo o estudo, ao abordarem a questão da qualidade, os documentos da CEPAL apontam a importância de parâmetros de referência de aprendizagem, indicação de padrões, insumos e processos; é necessário equipar as escolas com suporte tecnológico, fortalecer os programas curriculares e a capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infraestrutura.

A UNESCO/OREALC enfatiza a força do cumprimento do currículo, o estabelecimento de conteúdos “a partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações a quem se dirige”, a equidade como princípio social e a eficiência no uso dos recursos destinados à educação, tanto a UNESCO quanto a OCDE, “utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10), definindo a qualidade da educação com base nos recursos materiais e humanos e nas ocorrências escolares e da sala de aula, articulando a isso a avaliação, com foco nos resultados do desempenho dos alunos.

O ponto de vista do Banco Mundial em se tratando da qualidade da educação, perpassa pela “mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”, bem como “os processos de gestão”. Desse modo, os autores afirmam que os projetos financiados pelo Banco “estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma concepção de qualidade”, direcionando os empréstimos ao financiamento de projetos que visem o “desenvolvimento de uma educação de qualidade” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

A pesquisa intitulada “A qualidade educacional: conceitos e definições”, coordenada por Dourado (2007) realizada no Brasil traz reflexões importantes sobre uma perspectiva polissêmica da qualidade educacional; em outro trabalho, o autor a explica como um “fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões: [...] dimensões extra e

intraescolares” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205). Para facilitar a compreensão do estudo, apresentamos a seguir um quadro explicativo destas dimensões, categorizando-as com base nos níveis pelos quais cada dimensão se assenta. Em se tratando das dimensões intraescolares propostas, apontaremos doravante o sistema como uma dimensão intermediária, uma vez que, a nosso ver, este se interpõe como articulador das duas dimensões não atuando diretamente no contexto escolar, mas alimentando e retroalimentando as escolas nas suas subdimensões. Os sistemas de ensino, portanto, situam-se num campo que poderíamos chamar de “*meso*”, assumindo uma postura de braços do governo e não de escola, desse modo, apontaremos uma terceira dimensão a ser observada na complexidade da qualidade educacional.

Quadro 3 – Dimensões da qualidade social da educação

Dimensões Extraescolares		Dimensão Meso-escolar		Dimensões Intraescolares	
Níveis	Dimensões	Nível	Dimensão	Níveis	Dimensões
Espaço Social	Dimensão socio-econômica e cultural	Sistema	Condições de oferta de ensino	Escola	Gestão e organização do trabalho escolar
Estado	Dimensão dos direitos e das obrigações e das garantias			Profissional da educação (Docente/ Gestores e Supervisor)	Formação, profissionalização e ação pedagógica
				Aluno	Acesso, permanência e desempenho escolar

Fonte: “Produzido pela autora a partir da pesquisa: A qualidade educacional: conceitos e definições. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007. p. 12-28).”

Assim, no espaço social, os fatores socioeconômicos e culturais, contemplam desde a “renda familiar” e a moradia dos alunos até “escolaridade da família” aos “hábitos familiares em relação aos estudos”. Quanto à responsabilidade do Estado, perpassam fatores como financiamento, regulamentações, políticas de formação e “valorização da carreira, ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico” (SILVA, 2009, p. 224). “No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação” [...] “projetos escolares; [...] “práticas efetivas de funcionamento dos colegiados”; A [...] permanência e o sucesso dos estudantes [...] dependem de outras atitudes dos profissionais da escola. (SILVA, 2009, p. 225).

O quadro nos dá uma visão sobre a necessidade de uma política educacional robusta que pressuponha em suas bases as condições socioeconômica e cultural, extrapolando o papel das garantias. A garantia de direitos e obrigações num país democrático, pressupõem, ir além do corpo dos documentos legais, com investimento não apenas para a aprovação da legislação, mas para as condições de praticá-la. A qualidade educacional, tão sonhada, discutida e

proclamada, para se concretizar prescinde dos fatores que alicerçam o funcionamento eficaz do sistema educacional, das escolas, do trabalho do professor e da real situação de acesso, permanência e desempenho dos alunos. De muito pouco se aproveitará constatar o fracasso escolar por meio das avaliações em larga escala, se não se estabelecerem a partir delas e de outros mecanismos de avaliação *in locu*, políticas locais que fortaleçam o sistema educacional, que deem autonomia e condições às escolas, que atendam às necessidades docentes e que alcancem os alunos priorizando suas situações sociais, culturais e econômicas.

1.2.1 - O papel do Estado na garantia de direitos e na construção do espaço social: a dimensão extraescolar da qualidade educacional

A partir de meados dos anos 1990 o Brasil foi impulsionado a assumir uma agenda política que satisfizesse as exigências de um novo modelo administrativo, que correspondesse a uma fase de internacionalização do capital, com os princípios da economia liberal e atendendo aos critérios do Banco mundial, FMI, entre outros organismos internacionais, delineando um perfil gerencialista de administração da máquina pública, tendo no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995), as definições do que seria o papel do Estado brasileiro pós reforma. Nesse contexto, a educação sofreu direta intervenção, evidenciada, sobretudo, pela descentralização da responsabilidade do Estado na administração da educação básica, revelando a mudança de um Estado que deveria ser provedor para um Estado avaliador (AFONSO, 2005), além de instaurar uma proposta de homogeneização dos níveis de educação, [...] “tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins, estão voltados para o crescimento econômico [...] (MAUÉS, 2014, p. 42).

O Estado brasileiro, portanto, ao longo dos últimos trinta anos, passou de um Estado *quase* provedor para um Estado regulador e avaliador, atuando no campo da elaboração, implementação e sustentação de políticas que minimizam as obrigações da união e fortalecem a lógica da terceirização de serviços. Nesse sentido, o serviço público tem se precarizado como forma de se justificar a necessidade de substituição pelo serviço privado e/ou das parcerias.

Na escola, essa perspectiva gerencialista (BALL, 2005), exclui os sujeitos e limita as ações educativas aos objetivos do grande capital promovendo competição e homogeneização de propostas curriculares e uma corrida pelos resultados das avaliações em busca do que Cabrito (2009, p. 196), chama de “cega taxa de sucesso”. Desse modo, o Estado legitima as

políticas educacionais sob a influência da iniciativa privada e dos organismos multilaterais, negando aos órgãos públicos, a oportunidade de aperfeiçoar a oferta de seus serviços. Para além da precarização dos serviços, o discurso que convence e que coage, aponta as falhas humanas, visto que a *igualdade de oportunidades e a livre concorrência* favorecem a todos deixando claro que quem tem competência se estabelece e o *incompetente* permanece sem crescimento. Esta lógica, própria do mercado, ao ser inserida na escola e em outros setores da máquina pública causa, segundo Cabrito (2009, p. 198), “efeitos perversos” entre os sujeitos constantemente avaliados.

Diante disso, estabelece-se na escola um clima de incompletude e de constante busca por uma qualidade permeada por critérios dissociados do contexto escolar, desprezando a unidade educativa como espaço sociocultural e histórico, limitando a qualidade educacional a números obtidos via testes, fortalecendo a “cultura do desempenho” (LIRA P.; SILVA A., 2018.) e não considerando para a análise desses resultados os fatores contextuais, o que Cabrito (2009, p. 197) afirma ser uma atitude de “má fé”.

Assim, o Estado diminui as suas responsabilidades e aumenta a pressão não oferecendo as condições para que se construa um percurso digno e democrático na busca pela qualidade social da educação.

1.2.1.1 - A dimensão mesoescolar- os sistemas municipais e estaduais de ensino

As condições de oferta de ensino, ao serem descentralizadas, trouxeram aos municípios e estados, a responsabilidade da garantia do acesso e permanência à escola de forma a universalizar o acesso. Essa universalização, ansiada desde a proclamação da república, trouxe consigo outras demandas, as quais perpassam pelos sujeitos até à estrutura física, a fim de proporcionar à população o mínimo de qualidade que se espera do sistema educacional, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

A oferta de ensino como direito, depende da qualificação dos profissionais, dos recursos materiais, da infraestrutura e de políticas educacionais que subsidiem a efetivação das práticas educativas, com a finalidade de fortalecerem o sistema de ensino e a permanência dos alunos. Ao pensarmos nessa permanência voltamo-nos às questões mais básicas a serem oferecidas à população na escola pública de forma que crianças e adolescentes construam um sentido para estarem na escola. Os quadros de exclusão, reprovação e currículos engessados, somados às questões socioeconômicas das famílias, apenas reforçam os índices de evasão. A infrequência

é um dos fatos mais discutidos nas pautas da maioria das escolas de periferia e, por conseguinte, seus desdobramentos.

A multiplicidade de problemas atrelados à realidade de cada comunidade é um outro complicador das ações a serem desempenhadas pelo sistema municipal ou estadual. Dentre esses problemas podemos pensar na heterogeneidade da população, nas questões geográficas e nas questões econômicas da comunidade.

Desse modo, aos sistemas de ensino cabe, portanto, um repensar acerca do grande desafio que é tornar as escolas um lugar de construção de saberes significativos onde haja motivação. Que a escola muito mais do que cobrança, punição e responsabilização, traga sentido à existência dos sujeitos que por ela passam.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino contam com as gestões escolares dentro da lógica gerencialista adotada pelas políticas educacionais em curso, as quais desprezam na maior parte das vezes a cultura institucional adotada por seus pares no interior das escolas que determina o raio de ação do gestor, a despeito de suas ideologias. O que não é diferente em Campina Grande. Muito embora, muitos gestores tenham firmeza de posicionamento e zelem por sua autonomia, as pressões do sistema terminam por sufocá-los e levá-los à uma dinâmica de trabalho que responda à burocratização dos processos educativos e preservação de modelos impostos.

Um outro aspecto a ser discutido no que se refere aos sistemas de ensino, é o desafio de arregimentar profissionais suficientes e suficientemente qualificados para suprir as necessidades das unidades escolares. Uma grande preocupação dos servidores, bem como dos sindicatos é o número exorbitante de contratados nas redes públicas de ensino, que muitas vezes gera problemas nas escolas como rotatividade de profissionais, formação docente precária, entre outros.

A realização de concursos públicos para formação do quadro profissional das escolas ainda é muito rara diante da demanda existente. Mesmo havendo um grande número de vagas o que se constata é que estas não são completamente disponibilizadas nos editais, deixando sempre margem para as indicações ou contratações de pessoas, sendo esta uma prática comum em todo o país.

A distribuição dos alunos por sala de aula também se torna uma preocupação para os sistemas de ensino. Muitas vezes, o número máximo de matrículas não é respeitado, nem o espaço físico observado como propõe a lei, causando uma superlotação nas salas de aula e, comprometendo o rendimento dos alunos.

Ainda apontamos as dificuldades enfrentadas na alocação de recursos e de pessoal para o acompanhamento devido aos alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem nas escolas públicas. Ao incluir crianças com necessidades educativas especializadas nas classes regulares, os sistemas de ensino trouxeram uma sobrecarga aos professores que necessitam de auxílio para realizar tal tarefa.

Em Campina Grande, contamos com um número insuficiente de cuidadores e com uma defasada oferta de órgãos públicos para atender e acompanharem clínica e pedagogicamente alunos com deficiência e com transtornos de aprendizagem.

Entre outros fatores, os acima mencionados, fazem com que a qualidade da educação se distancie das escolas públicas, pois se constituem como elementos indispensáveis para um bom trabalho pedagógico.

1.2.2 - A dimensão intraescolar – os sujeitos e os saberes

A figura do *diretor escolar* como um sujeito individualizado na e pela função, foi perdendo força ao longo da história, pelos processos sociais e culturais que foram acompanhando as transformações da sociedade. Com o declínio da ditadura militar e com as aspirações democráticas, na década de 1980, ressurgem, no Brasil, as discussões sobre a importância de uma liderança dentro das escolas que condissesse com os ideais democráticos que se “concretizaram” na Constituição de 1988.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96, no Art. 14, estabelece que

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Além da LDB, o MEC, instituiu a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) a escola de gestores, em 2005, que busca formar um perfil dos *gestores escolares (e corpo técnico)* para o desempenho da função de forma a “qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância” (BRASIL, 2012).

Diante disso, a concepção de gestão escolar com foco na democratização dos processos educativos, se consolida na instituição dos conselhos escolares e dos colegiados, a fim de que a gestão seja democrática e participativa.

A participação da comunidade nas decisões e, na vida da escola, impactam a forma de pensar e agir da comunidade escolar, de maneira que os processos socioculturais ganham força e assumem o protagonismo histórico, que tanto se conclama.

Todavia, o estabelecimento de uma gestão com este perfil, ainda é desafiador. Primeiro, pelas lacunas existentes na legislação no que se refere à eleição de gestores da escola pública, pois esta ainda deixa margem para a indicação de cargos comissionados, que se beneficiam de apoio político e, em alguns estados brasileiros já se normatizou a realização de concurso público para o cargo, o que caracteriza uma cristalização de prática nas escolas que devem se submeter a um cargo que, em alguns casos, torna-se quase vitalício; segundo, pela dificuldade de atuação dos colegiados no interior das unidades escolares por diversos motivos – excesso de atribuições, centralização de poder, falta de informação e de espaço para reflexão acerca dos problemas, entre outros.

A responsabilidade da equipe gestora (gestão e equipe técnico-pedagógica) em promover uma administração transparente com propostas consistentes e democráticas, perpassa por sua ideologia política, sua concepção de homem, seus princípios e valores éticos e morais. Além disso, sua visão pedagógica é decisiva para implementar ações que legitimem os direitos e a eficácia do trabalho educativo, e a política de formação continuada *in locu* dos professores, em consonância com a realidade local.

Diante disso, pensar na configuração de sociedade moldado pela pós-modernidade é importante, pois a globalização e o célere avanço das tecnologias, bem como as mudanças no mundo do trabalho, fortaleceram a tônica de que a escola não satisfazia as necessidades da sociedade do conhecimento. Assim, a escola como instituição pública, sofre as pressões externas de forma a perder de vista seus ideais como organismo social vivo e seu projeto educativo. As autoras Souza; Sarti (2014, p. 41), alertam para a propiciação contextual da interferência direta dos organismos internacionais para a adequação ao mercado e “à nova ordem política e social”. Diante disso, a qualificação profissional, o crescimento dos investimentos, a padronização de avaliações, as formações aligeiradas e à distância, bem como o uso da internet, são mecanismos para se alcançar a “sociedade do saber”. A escola se torna palco de críticas: lugar da constatação do fracasso e o professor acusado de ser o responsável por ele, na maioria das vezes.

Assim, além das discussões voltadas para a universalização da educação, as políticas públicas referentes à formação docente e sua interferência direta na práxis educativa, tornam-se temas de reflexão contínua.

Entre as políticas para formação docente, destacamos três programas implementados ainda no governo Lula: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, perdeu força no governo atual, sendo recentemente, “absorvida” pelo Residência Pedagógica. O PARFOR (BRASIL, 2009), oferece cursos à distância bem como presenciais para profissionais docentes em exercício. A UAB (BRASIL, 2006), propõe a formação inicial e continuada à distância. Com a política nacional de formação de professores lançado em outubro de 2017, o governo reforça a responsabilização do professor nos resultados obtidos pelos alunos e destaca a necessidade da avaliação e do monitoramento constante (BRASIL, 2017).

A *formação de professores* também está presente em qualquer documento que se proponha nortear o trabalho educativo, bem como entre aqueles que se proponham, por sua vez, a avaliar os resultados do trabalho em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências dos alunos na escola. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) contempla esta discussão nas metas 15 e 16 com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho docente e superação das dificuldades:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Assim sendo, Farias, et al (2011, p.67) declara que a produção sobre esta temática se configura desde a década de 1980 e que “recolocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas da pesquisa nesta área” é indiscutível, pois para os autores sem a adequação na formação docente não há “ensino de qualidade”, pois “a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência”.

Queremos aqui, chamar atenção ao modelo de qualificação docente que se forjou nas últimas décadas e não desmerecer a importância da formação para a docência. Queremos também, refletir sobre a necessidade de analisarmos esta questão como sendo, apenas um dos aspectos a se observar. Achar que mudando a formação docente, o milagre da educação brasileira estará feito, seria ingenuidade. A docência se constitui a partir de condições básicas de trabalho que perpassam por questões políticas, econômicas, socioculturais e legais. Ademais, a qualidade educacional se configura para além do que se faz em sala de aula, não sendo assim, aceitável, responsabilizar o professor pelo fracasso do sistema escolar. Coelho (2009, p. 46) apresenta o discurso oficial como uma responsabilização do professor por um lado, reforçando a política da avaliação e do incentivo por méritos.

É importante para a segurança do professor, que a docência se faça na confluência de fatores e nunca isoladamente. Assim, Bolfer (2008) sugere que a atividade docente se faz na associação de condicionantes sociais e psicológicos que constituem o ensino, por considerar a presença essencial da tríade: professor/aluno/conhecimento, no processo educativo institucionalizado. Desse modo, é necessário lembrarmos que a atividade docente é ao mesmo tempo coletiva e solitária, se analisarmos a responsabilização que se faz ao professor em se tratando dos resultados obtidos e a necessidade de concretizá-los no interior da sala de aula. Pois,

É dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É ali, naquele espaço físico, local constituído para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos. O espaço físico é então dinamizado pela relação pedagógica porque registra, em situação concreta, a maneira de se viver esta relação. (VEIGA, 1994, p. 117).

A relação professor-aluno-conhecimento perpassa por diversas dimensões, quais sejam sociais, culturais, econômicas e políticas, dimensões estas, que expõem a complexa relação do processo ensino-aprendizagem e que substanciam a necessária e contínua reflexão sobre o homem, a sociedade e a cultura. A escola é, portanto, local de sistematização de saberes, de (des)construção de paradigmas e de socialização de experiências pessoais. É nesse contexto, que a docência se desenvolve e que tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, sem a qual seu esforço terá sido no mínimo, frustrante e o sonho de uma escola pública de qualidade, inalcançável.

Ressaltamos aqui, a importância de uma sistemática organizativa do trabalho do professor de forma a garantir uma prática que contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos e uma proposta pedagógica consistente que promova o desenvolvimento de

saberes úteis à realidade sociocultural, pois Gatti, (2013, p. 54-55), propõe que uma prática educativa para ser de fato, significativa precisa se ancorar em:

- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores.

Quanto à aprendizagem dos alunos, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), aponta o desenvolvimento de competências como sendo o objetivo primordial do documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13 – grifo nosso).

Trazendo nesta perspectiva, um discurso que sofre críticas, quando da análise sociocultural do currículo. As transformações sociais decorrentes da revolução industrial e mais recentemente da revolução tecnológica, põem em xeque a individualização e historicidade dos sujeitos, estabelecendo padrões e recorrendo às necessidades econômicas do mercado como alvo principal para o estabelecimento de políticas sociais e educacionais.

Pensar a aprendizagem apenas como desenvolvimento de competências, nesse enfoque, seria priorizar o mercado e a sociedade em transformação, em detrimento do sujeito aprendiz. A BNCC, ao discorrer sobre este assunto diz que,

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: **o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.** (2017, p. 14 – grifo nosso)

Nesse contexto, não percebemos a consideração da BNCC, acerca do aluno que aprende, mas, uma ênfase na preparação desse sujeito para um fim específico. Assim, o

desenvolvimento de competências como se propõe aqui, cristaliza um discurso neoliberal, ao invés de desvelar as possibilidades de um trabalho pedagógico que transcenda a informação ou transmissão de saberes, pois necessário se faz a construção de sentido para o saber escolar e não apenas saber “para que aprender”. Vasconcellos (2009, p. 101) defende que “o processo de construção do conhecimento implica três aspectos básicos: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento propriamente dita e elaboração e expressão da síntese do conhecimento”, indicando a participação reflexiva do aluno na construção da aprendizagem. Pois se assim não for, estaremos reforçando um movimento inverso ao desenvolvimento social, cultural e humano dos discentes que chegam à escola, perpetuando uma ideologia mudando apenas a roupagem. Pois, “[...] muito do que se faz na escola atualmente, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, é ação alienada, desprovida de sentido para os mesmos” (a começar pela dificuldade que os educadores têm de atribuir um sentido relevante para a própria existência da escola) (VASCONCELLOS, 2009, p.102).

Entendemos, portanto o desenvolvimento de competências que extrapolem a mecanicidade de um processo preparatório para a resolução de exames, para a demanda do capital humano e para a adequação ao discurso excludente e ilusório de que todos são iguais e têm as mesmas chances. Anelamos por um desenvolvimento de competências que promovam a reflexão, a construção de saberes culturais e científicos, a expressão artística, o movimento de ideias e a clareza de quem somos, para que nascemos e o que decidimos ser e fazer numa sociedade. Anelamos um desenvolvimento de competências que promovam a consciência política e que considerem as diferenças, em busca da superação da desigualdade de renda e da exclusão das minorias, competências sem as quais a qualidade da educação não encontra as condições necessárias para se efetivar nas escolas públicas desse país. Uma competência do ser em meio ao que faz e não aquela do que faz sem saber o porquê (MACEDO, 2015).

Daí a importância da mediação do processo de ensino-aprendizagem e de depender, sobretudo, da intencionalidade do professor e da forma como essa mediação é pensada. As bases teórico-metodológicas, a concepção de homem e a relação que se estabelece com o sujeito aprendente são determinantes para a concretização das aprendizagens. Além desses aspectos, a metacognição, processo individual de ação sobre o objeto da aprendizagem (VASCONCELLOS, 2009; GIASSON, 1993.) deve ser considerada como primordial, uma vez que as individualidades e as limitações de cada sujeito interferem no modo e no tempo didático.

Assim, o conceito de qualidade da educação se constrói a partir das condições sociais e culturais, encontrando no fazer histórico de cada sujeito as possibilidades para o protagonismo social, direito de cada cidadão brasileiro.

O conceito de qualidade social da educação, nesse movimento, mostra-se difuso e um tema revelador dos desafios que circundam a educação brasileira. Desafios que surgem com as demandas sociais e que se agigantam nas políticas ganhando outros desdobramentos. Quanto ao nosso olhar de pesquisadora, acreditamos que a qualidade da educação se constrói a partir do trabalho coletivo na e pela escola com as condições e o apoio que se espera de um Estado não apenas avaliador e regulador, mas provedor, ciente de suas responsabilidades com a população que se utiliza dos serviços públicos.

CAPÍTULO 2 - A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: O TRABALHO TÉCNICO-PEDAGÓGICO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA

Ao tratarmos da função da supervisão educacional, intencionamos ampliar as discussões sobre esta função como articuladora dos processos técnicos e pedagógicos de forma a dimensionar sua atuação direta na escola, apontando o/a supervisor(a) como sujeito político que constrói coletivamente os caminhos do trabalho educativo a partir de uma postura sociopolítica que permeia o ambiente escolar e compreende suas limitações e possibilidades nos enfrentamentos diários junto a professores, gestão, e demais atores escolares.

Consideramos, portanto, para uma melhor compreensão do seu papel um breve percurso da profissão, desde suas origens. Fazemos um resgate histórico delimitando os recortes temporais e a construção ideológica de cada momento vivenciado pela supervisão educacional no Brasil, a partir da década de 1930.

2.1 – A Supervisão Escolar e o surgimento da função Coordenação Pedagógica

No Brasil, com o Decreto-Lei 19. 890 de 1931 – Reforma Francisco Campos, a supervisão, surgiu pela primeira vez com o caráter supervensivo e não fiscalizador. Em 1942, a reforma Capanema trouxe novas modificações para a ação supervensiva: “acrescenta o caráter de orientação pedagógica à sua prática, além do administrativo e de inspeção”. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 37-38). Nos anos 50, uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos a partir da implementação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae), que foi criado em 1956, num momento de expansão do sentimento nacionalista no Brasil. A justificativa era trazer uma “modernização” à educação brasileira, a partir da preparação dos professores enfatizando o lado técnico, sobretudo no ensino primário, contrariando os pressupostos sociais discutidos na época por Anísio Teixeira e outros pensadores. À supervisão, caberia o papel de, segundo Lima, (2001, p. 71) “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como a alavanca da transformação social”, tomando por base a formação dos supervisores escolares com uma metodologia tecnicista, fundamentada nos padrões americanos de educação. Na década de 60, a Lei 4.024/61 descentraliza a operacionalização dos serviços educativos, delegando aos estados e municípios a organização e inspeção desse serviço, cabendo à união apenas a função de estabelecer as metas, auxiliar financeira e tecnicamente algumas regiões. Ainda na década de 60, com a política do governo pós-64, a educação tornou-se assunto de interesse econômico e de segurança nacional, o que exigiu dos

superiores uma formação em nível superior, visando satisfazer os pressupostos da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema, reforçando, portanto a divisão do trabalho no interior da escola. Um novo convênio firmado entre Brasil e Estados Unidos, desta vez, com a Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), fortaleceu as disputas e a resistência dos estudantes e intelectuais contra o movimento de internacionalização da educação brasileira, desde os anos 1956. O objetivo era trazer o modelo americano às universidades brasileiras a partir da reforma universitária, a fim de forjar um quadro técnico no Brasil, para alinhar o projeto econômico brasileiro à política norte-americana. Para tanto, assessores americanos seriam contratados em todas as esferas da educação pública. (MENEZES; SANTOS, 2001.). O que gerou movimentos conflituosos em todo o país devido aos riscos de privatização da educação pública.

Em se tratando da formação do supervisor e do curso de Pedagogia, até o final dos anos 1960, em meio à ditadura militar, os debates continuaram, mas a partir de então, principalmente pela crítica à sua estrutura curricular.

O parecer nº 252/1969 proposto por Valmir Chagas, aplicou os dispositivos da reforma universitária de 1968 ao curso de Pedagogia, buscando resolver a questão da identidade do pedagogo. Com esse parecer, o diploma passou a ser unificado para os egressos que se licenciavam. O curso passou a formar professores para o ensino regular e os especialistas para as funções de orientação, supervisão, administração e inspeção com vistas a atuarem nas escolas, com a instituição das habilitações. Porém em se tratando do currículo, o problema se inverteu (SILVA, 2002). A dimensão técnica passou a ser invisibilizada pela dimensão generalista da formação, apesar das habilitações terem se tornado [...]“nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória” (CRUZ, 2011, p. 47).

Como saída para o problema, “o conselheiro, apesar de reiterar a ideia da pós-graduação como posição natural das especialidades pedagógicas, ainda as manteve de forma geral, no âmbito da graduação”. (SILVA, 2002, p. 54).

Nos anos 70, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 5.692/71, o supervisor ganhou força institucional, atuando como um técnico-burocrata, tendo como estratégia principal o controle, o que bem define Lacerda (1983, p.75) quando em seu discurso demonstra o papel do supervisor como um reproduzidor da ideologia da classe dominante, pois o supervisor garantiria “a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente”.

A partir dos anos 80, radicalizou-se no Brasil a crítica ao funcionalismo na supervisão chegando à década de 90 com discussões acirradas sobre o papel do supervisor que, na visão dos críticos, deveria assumir um papel contextualizado, sócio-político, democrático, compartilhador junto aos demais profissionais da educação, fazendo “uso da técnica sem a conotação de “tecnicismo” (LIMA, 2001, p. 77).

Silva (2006, p. 61) denomina o recorte temporal compreendido pelos anos de 1979 a 1998 como “Período das propostas”. Com a revogação das indicações dos pareceres, a luta pela reforma do curso de Pedagogia, assumiu um caráter amplamente social tendo a participação ativa dos movimentos sociais e governamentais. Os movimentos se fortaleciam em busca da redemocratização e foram de grande importância para os rumos do país, a partir da década de 1980 (SILVA, 2002; SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011).

A influência desses movimentos para a reformulação do curso de Pedagogia se deu, principalmente na concepção de que a formação dos profissionais da educação deveria se dar a partir de uma base nacional comum e de que a docência deveria ser o foco primordial da formação. As discussões nesse sentido foram crescendo e sendo incorporadas a diversas propostas curriculares de universidades em todo o país, apesar das discrepâncias e idas e vindas notoriamente percebidas em alguns estudos realizados em torno das discussões sobre o curso (FRANCO. M. A., 2003; LIBÂNEO, 1998; PIMENTA, 2002;).

Em meio a esses embates, a figura do Supervisor Educacional ganhou projeção em movimentos realizados na busca da revitalização da função como pedagogo no sentido pleno da palavra, ainda que não assumisse o papel da docência.

O III encontro Nacional de Supervisores de Educação resultou na produção do livro “O Educador: Vida e Morte” organizado por Carlos R. Brandão, que reuniu conferências realizadas por diferentes estudiosos que associaram suas falas ao momento de novas perspectivas pela e para a educação no Brasil e o papel que o educador, sobretudo o supervisor tinha a desempenhar, nesse momento histórico de redemocratização.

O objetivo central do livro era pensar a “[...] condição social do trabalho pedagógico e fazer a denúncia dos perigos de morte ou perda de identidade do educador.” (BRANDÃO, 1982, p.11) Autores como Paulo Freire, Ildeu Coelho, Miguel Arroyo e o próprio Carlos R. Brandão, dentre outros, discorreram sobre a necessária e indiscutível ruptura da função dos supervisores educacionais com o controle, a inspeção e a fiscalização.

Nesse sentido, trouxeram também a importância da função para a construção social dos processos educativos num país que se pretendia democrático, não se dissociando da militância

intelectual que há no educador (BRANDÃO, 1982). Brandão (1982, p. 81), propõe aos supervisores uma “rebeldia pedagógica” através de cinco linhas de ação:

1º. Recolocar profissionalmente o trabalho do supervisor de educação em seu devido lugar; [...] prática de incentivo e acompanhamento da criatividade [...]; 2º. Estender a responsabilidade do supervisor até os limites externos dos lugares, das equipes e dos poderes que determinam os rumos e as regras da prática pedagógica no país. 3º. Constituir os lugares de prática direta da educação. 4º. questionar cotidianamente a formação. [...]. 5º. Inverter a relação de forças do sistema. (BRANDÃO, 1982, p. 81).

Ainda sobre a reinvenção da função do supervisor escolar, Arroyo (1982) discorreu acerca da atuação desse educador em articulação com a realidade onde está para que sua prática seja de fato social.

Isso porque ser educador significa comprometimento com a transformação e construção de uma nova realidade. É essa postura frente à realidade, o que possibilita ao supervisor, principalmente quando trabalha em escolas que atendem prioritariamente crianças das classes populares, o conhecimento dessas crianças, [...] condição básica para a construção de propostas pedagógicas e instrumentos didáticos próximos às características e necessidades dessas crianças. (ARROYO, 1982, p. 128).

Entre outros pontos comentados ao longo dos capítulos, a supervisão é proposta como uma função educativa a ser revitalizada na escola sob a ótica da democracia e de uma escola cidadã, não mais como técnico a serviço de processos coercitivos ou reprodutivistas.

A redemocratização do país, a promulgação da Constituição de 1988, a aprovação da LDBEN nº 9.394/1996 e o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, apontavam os rumos da educação no Brasil de forma a concretizar um projeto educacional democrático em face à superação do analfabetismo, da melhoria da qualidade da educação pública e, sobretudo das desigualdades sociais.

O reconhecimento do supervisor educacional como um “agente transformador e formador de opinião, na busca não só da sua autonomia e da emancipação, mas também da coletividade em que está inserido”, (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 47), renasce na década de 90 com a propositura de uma perspectiva democrática face à reconstrução ou reelaboração do projeto educativo no Brasil.

Nesse contexto, as discussões em torno do “novo” supervisor educacional que surgia, desta vez como um profissional democrático e articulador de processos educativos, permearam os sistemas de ensino em todo o Brasil, de forma que se fazia necessária uma reconfiguração da identidade profissional do supervisor, haja visto o desgaste ocorrido ao longo das décadas em decorrência da função fiscalizadora e controladora a que foi submetida

e regulamentada a atuação pela lei nº 5.692/71 em plena Ditadura Militar. Assim, com a intenção de desvincular o supervisor educacional dessa imagem, diversos programas e projetos foram criados a partir da última década do século XX e perduram, em alguns casos até hoje, rumo à criação de um cargo que em substituição à supervisão escolar, desse conta de cumprir a pauta proposta pelo projeto educativo neoliberal em vigência. No panorama político, além da desvinculação da figura do supervisor fiscalizador, emergem discussões quanto ao papel do coordenador na implementação das políticas educativas com base no gerencialismo (FERNANDES, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012;) a função da coordenação pedagógica ou do supervisor escolar se desenrola, portanto, num contexto de lutas pela garantia de direitos, pelas condições de trabalho e remuneração justas e, sobretudo, por uma identidade profissional.

Entre outros estados, citamos, por exemplo, a reestruturação feita pela Bahia, quando da edição da lei nº 7.023, de 01/06/97, na qual se determina a unificação das funções de supervisor pedagógico e orientador vocacional em coordenador pedagógico e no estado de São Paulo, a criação do cargo de professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais de SP na década de 90 (Resolução nº 28/96). De modo geral, a partir desta década, as escolas particulares substituíram a supervisão pela coordenação sendo seguidas pela rede pública, resistindo a função de supervisor(a), em alguns poucos estados e municípios, a qual, em decorrência de lutas e de reformulação de suas atribuições se manteve e foi regulamentada pela LDB nº 9.394/96, no art. 64, passando a integrar o quadro de profissional da educação na área da gestão.

Placco, Almeida e Souza (2011), constataram que todos os estados brasileiros pesquisados, dispõem de regulamentação própria para a coordenação pedagógica, embora haja discrepância ente eles quanto “à forma de ingresso, função, atribuições, etc.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012, p. 758).

Desse modo, a coordenação pedagógica surge como substituta da supervisão educacional, por aglutinar os cargos de supervisão, orientação e administrador escolar. No entanto como já enunciamos, a supervisão ainda se mantém em alguns sistemas educacionais em diferentes formatos. Há sistemas nos quais, a supervisão escolar, ainda, atua como coordenação e articulação de processos educacionais de gestão e da docência, como é o caso de Campina Grande.

Para além da profissão supervisor educacional, estabelecem-se as discussões sobre as condições necessárias para a efetivação do fazer supervisivo ou da coordenação nas escolas

brasileiras. Os diversos autores que estudam sobre a temática (ALVES, 2000; SILVA JUNIOR, 2000; PLACCO; ALMEIDA, 2003; RANGEL, 2011; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2012; DOMINGUES, 2014) apontam diferentes demandas de trabalho desse profissional como fatores complicadores do exercício do supervisor/coordenador para a obtenção de uma proposta pedagógica que seja efetiva e que garanta a qualidade desejada para a educação. Diante disso, percebe-se que a supervisão, por sua amplitude de atribuições, não se dilui na coordenação pedagógica, sendo esta última ainda uma função em construção de identidade e em definição de sua atuação na cidade de Campina Grande – PB, onde a supervisão educacional continua sendo a função regulamentada para o acompanhamento e assessoramento dos processos pedagógicos nas escolas públicas do município.

No que se refere à formação inicial desses supervisores, exige-se para efeito de concursos, a Pedagogia na conformidade da Resolução nº 02 de 01 de Julho de 2015, que definiu as novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e formação de professores no Brasil.

2.2- A Supervisão e suas atribuições: a escola como espaço de construção social

O trabalho educativo na escola pressupõe um ensino e uma educação formativa de crianças e adolescentes, dadas as necessidades sociais surgidas com a proposta de universalização da educação que abriu as portas da escola para todos.

Esta realidade exige do professor aprofundamento do conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades didáticas, além de equilíbrio emocional para estabelecer relações interpessoais saudáveis e manter-se cômico de suas responsabilidades num cenário de exigências múltiplas e constante controle.

Estas prerrogativas associadas ao contexto de lutas e de enfrentamentos no que se refere aos entraves da profissão: baixos salários, más condições de trabalho, precariedade da formação inicial entre outros, apontam o professor como um profissional em crise diante dos gargalos existentes na carreira docente.

Nesse contexto, a pessoa do supervisor escolar emerge como uma articulação entre a gestão administrativa e a pedagógica, vinculando processos necessários ao bom andamento das práticas educativas e como suporte técnico-pedagógico para o docente.

Como vinculador de processos educativos, o supervisor media no seu cotidiano diferentes situações envolvendo alunos, pais e gestão escolar, sempre evidenciando sua atuação junto à equipe docente fortalecendo a interdependência entre os diversos setores da

escola e o ensino-aprendizagem, demonstrando dessa forma a importância do profissional docente e a multiplicidade dos setores que pode afetar com o seu trabalho.

A partir do instante em que o professor redescobre o significado e o sentido do seu trabalho, consegue restaurar sua autonomia (EVANGELISTA; RANGEL, 2011, p. 74). Autonomia essa, fragilizada pelo controle, pela responsabilização e, sobretudo, pela desvalorização e debilidade das políticas públicas que deveriam servir de sustentáculo da profissão com vistas ao fortalecimento da identidade profissional e da melhoria do serviço público.

A Supervisão Educacional, por suas atribuições bem como por suas origens, sofreu, ao longo dos anos profundas modificações e assumiu em muitos casos lugar de descrédito na escola, isto porque os diferentes momentos históricos da profissão a caracterizaram como uma visão super(ior) para apontar as falhas do processo educativo como já vimos. No entanto, em trabalho anterior, discorremos sobre a atuação do supervisor educacional, considerando-a imprescindível para o sucesso do trabalho docente, uma vez que este, deve ser “o articulador da construção coletiva de um projeto pedagógico para a escola, e coordenador da formação continuada dos profissionais da educação no cotidiano escolar”. (REGIS; BERTULINO, 2014, p. 10). À medida que articula esta construção, fortalece, por sua vez, as relações interpessoais e a sua funcionalidade como profissional da educação. Fortalece ainda, uma relação de apoio e cumplicidade no trabalho realizado pela escola num movimento identitário.

Com isto, podemos afirmar que as atribuições do supervisor nos dias atuais, diferencia-se em muitos aspectos, daqueles contemplados no início, quando do surgimento da profissão que remonta ao século XIX¹, criada com vistas a uma atuação de fiscalização, altamente solicitada pelas indústrias, preocupando-se com a eficiência do ensino, baseada em padrões de comportamento e nos resultados.

Villas Boas (2000, p. 63) amplia essa ideia defendendo que caberia ao supervisor: “[...]a tarefa magna de, planejando, acompanhando, avaliando e aperfeiçoando oportunamente o curso de tais ações, garantir a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados.” Num contraponto, Oliveira e Corrêa (2011, p. 29) apontam como “[...] função fundamental da supervisão educacional nos dias de hoje: a interferência proativa na formação

¹ Referimo-nos ao ano de 1841, quando a supervisão surge com [...]“foco direcionado para a prática do professor, sem a preocupação com a formação desse profissional”[...]. (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p.35).

humana emancipadora.” Este olhar desloca o foco do produto para o humano, o que acreditamos ser mais necessário numa sociedade de classes como a nossa.

Ainda sobre as atribuições do supervisor educacional, chamamos a atenção para a extensão e complexidade destas. Para analisá-las melhor vamos agrupá-las em três categorias de ação com a finalidade de discorrermos acerca delas em bloco no quadro que se segue.

Nossa intenção é refletirmos sobre o trabalho desafiador que se propõe à supervisão e as possibilidades de efetivá-lo na escola, considerando as condições temporais e materiais, a partir de uma análise do que se propõe na lei complementar de nº 36/2008 do município de Campina Grande-PB, sistematizada a seguir em categorias.

Quadro 4- Categorias de ação dos supervisores em Campina Grande

CATEGORIAS DE AÇÃO	ATRIBUIÇÕES – LEI Nº 36/2008 Art. 47(Campina Grande)
Mediadora	III. construir juntamente com o professor o Planejamento Didático Pedagógico e educacional; VI. discutir e construir junto aos professores uma proposta de avaliação que leve em consideração o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; VIII. discutir e construir com o professor estratégias que incentivem o hábito de leitura dos alunos; IX. elaborar planejamentos de atividades para superar dificuldades apresentadas pelos professores na sua práxis pedagógica;
Acompanhamento e Assessoramento	VII. participar e articular a discussão da Proposta Curricular, assegurando a adequação dos objetivos dos conteúdos e das estratégias metodológicas utilizadas; II - acompanhar e subsidiar o professor no processo ensino e aprendizagem, orientando na elaboração e no desenvolvimento dos planos de ensino, sugerindo recursos didáticos, para ter condições de acompanhar o professor em suas dificuldades; IV- acompanhar sistematicamente o rendimento escolar dos alunos; V - acompanhar e orientar os professores quanto ao correto preenchimento do Diário de Classe no que diz respeito aos registros de aulas, diagnósticos dos alunos, frequência escolar e outros; VII. acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho dos docentes, tendo como foco o processo ensino e aprendizagem dos alunos; X. acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula verificando se os objetivos do Planejamento Didático Pedagógico foram alcançados;
Promotora	XI. organizar e participar de programas de Formação Continuada para docentes e/ou técnicos; XII. proporcionar estudos teóricos quanto às questões políticas, sociais, educacionais, ambientais dentre outras temáticas inerentes ao contexto atual; XIII. participar ativamente das atividades curriculares da escola;

Fonte: Produzido a partir da lei nº 36/2008 que regulamenta as atribuições do supervisor educacional em Campina Grande - grifos nossos.

Iniciaremos nossas reflexões a partir do desafio que se impõe ao/a supervisor(a) na categoria de ação que denominamos *Mediadora*. Assim a chamamos pela dimensão desbravadora que as atribuições trazem ao/à profissional frente ao currículo, planejamento, avaliação, fomento de práticas de leitura e atividades que levem à superação das dificuldades encontradas pelos professores sob sua coordenação. Ao atribuir à supervisão essas ações, a legislação reforça a importância da função supervisiva na escola, amparada no exercício intelectual que exige conhecimento legal, técnico-pedagógico, associado à capacidade sistematizadora e criativa a fim de corresponder às necessidades da comunidade local. Isto sinaliza a atenção que a formação desse profissional merece e, nos leva a pensar quão difícil se torna o processo de construção dessa formação por seu movimento contínuo em busca da solução dos problemas que surgem no dia a dia da escola. Merecem atenção também, as condições de tempo, espaço e recursos materiais, que normalmente não são suficientes para a realização de um trabalho de tamanha importância e complexidade.

Acompanhar e assessorar o corpo docente e os desdobramentos do seu trabalho é uma das atribuições mais importantes e, talvez a mais reconhecida pelos componentes da equipe escolar. Seja pela sua origem de fiscalização, seja pela necessidade de apoio que o professor demanda. No entanto, é válido observar a linha tênue que separa o acompanhamento com um caráter solícito, democrático e parceiro daquele que veicula o controle e a punição. A natureza burocrática e formal de algumas atividades que estão intrínsecas à profissão docente, como preenchimento de diários, relatórios, atas com resultados, correção de provas e trabalhos, planejamentos, entre outros, terminam por sufocar o profissional, que muitas vezes assume a prática da postergação, o que torna as exigências legais mais maçantes e desumanas do que realmente são. Nesse cenário, as cobranças virão mediante a pessoa do/da supervisor/supervisora, visto que este último, também é cobrado. Nesse sentido, a conduta da supervisão pedagógica e a sua postura como sujeito e suas ideologias atuam como definidoras da identidade do/da profissional e da imagem que os docentes terão dele/dela diante dessas situações.

Por outro lado, o trabalho que se configura como assessoramento do professorado se consolida como a coluna dorsal da ação supervisiva na escola, sobretudo, no que se refere à formação continuada como discutiremos mais adiante e o desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

O desafio de promover o estudo e a pesquisa, tanto pessoal quanto do grupo a que faz parte, remete mais uma vez às condições para a realização dessa ação por parte do/da supervisor(a). A autonomia e a consciência política desse/dessa profissional permeia a ação promotora por veicular sua visão de mundo e concepção de homem. Diante disso, o estudo e a pesquisa se concretizam num percurso de historização e politização na construção dos saberes e na sua cientificidade. Dessa forma, os processos de formação docente na escola, viabilizam a transformação da realidade social da comunidade a partir da transformação das práticas e posturas assumidas pelos docentes e demais profissionais, alcançando como consequência desse movimento, alunos e familiares. Nesse contexto, a *ação promotora* do/da supervisor/a torna-se um instrumento de luta e de garantia de direitos daqueles que compõem a comunidade escolar.

2.3 – A Supervisão Educacional – desafios da prática cotidiana

É no chão da escola que os enfrentamentos e desafios aparecem como desencadeadores de práticas, uma vez que as dificuldades que surgem, clamam por ações que respondam às necessidades do cotidiano escolar. O dia a dia da escola é marcado por diferentes universos e culturas no que se refere ao conjunto de pessoas que a formam, dando à unidade escolar uma performance imprevisível e enriquecedora se bem conduzida e assessorada. O trabalho supervisivo se efetiva a partir das necessidades locais que fluem mediante as relações que se estabelecem e, sobretudo, pela condição de agente formador de opinião do/da supervisor(a), pois “[...] atua com os aspectos principais da formação humana e inúmeras pessoas envolvidas [...]” (OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 58).

Nesse sentido, o profissional assume lugar de relevância, uma vez que sua presença pode ser referência para a equipe escolar. Essa referência, dependendo da condução que se dá ao trabalho, pode se restringir a ações pontuais ou pode se fortalecer como um trabalho significativo e duradouro, com bases firmes, sendo científica e legalmente respaldado que, subsidia a equipe escolar, dando-lhe segurança na realização das práticas e repercutindo na construção do conhecimento no interior das salas de aula. Além disso, a clareza sobre a concepção de homem e sociedade evidenciada na conduta do/da supervisor(a) implica nos resultados do seu trabalho e robustece sua identidade profissional, como alguém comprometido com aspectos sociais e igualitários, que contribuem com o desenvolvimento de uma escola justa e democrática

As práticas educativas dão corpo ao trabalho do supervisor educacional, visto que estas permeiam todos os setores escolares: desde o portão às salas de aula, num movimento integrador que inspira a cultura escolar, dando-lhe confiança e respeito por parte da comunidade que se utiliza dos direitos educacionais que lhes são prestados. Desse modo, a comunidade escolar se beneficia de um trabalho educativo que promove e emancipa os sujeitos, ao passo que a abordagem usada pelos profissionais substitui [...] “a competição pela colaboração, a desconfiança pela confiança, o individualismo pela solidariedade, a alienação pela crítica e participação.”(MEDEIROS; ROSA, 1985, p.69).

Vivenciar as práticas educativas na escola dá ao/à supervisor(a) educacional a possibilidade de coautoria nos processos escolares, fazendo com que esse profissional seja visto como parte integrante da equipe e não apenas como alguém que observa e dita as regras do jogo. A construção diária das relações, sejam pessoais ou pedagógicas, mobilizam as propostas educacionais de forma a se tornarem um projeto coletivo e personalizado para a escola e seus agentes com base nas necessidades locais. Extrapolando a prescrição dos “modelos” e dos “módulos” segundo Silva Júnior (2000, p.103).

A realização de um trabalho reflexivo na realidade escolar favorece a construção de um projeto político pedagógico que reflete a vida e a cultura da escola em meio ao complexo universo social, cheio de particularidades e de transformações contínuas. Assim, o trabalho do supervisor, transcende a função técnico-burocrata a ele atribuída historicamente e se concretiza numa perspectiva autônoma que proponha “saídas pedagógicas ou formativas para as dificuldades encontradas”. (DOMINGUES, 2014, p. 107.).

2.4 – A Supervisão escolar e o acompanhamento do docente na escola

Observando a regulamentação da função em discussão disposta na Lei complementar de nº 36/2008 do município de Campina Grande-PB, anteriormente mencionada, percebemos que ela aponta três grandes áreas de atuação do/da supervisor(a): a Proposta Pedagógica, os Planos de Estudo e o Regimento Escolar, com o objetivo de coordenar o processo de construção e a execução destes. Diante disso, ao/à supervisor(a) cabe o processo mobilizador da esfera pedagógica da escola e a fluidez do processo educativo entre seus pares. Esta mobilização poderá se dar coletivamente, mas sob uma liderança que se propõe dialogicamente, ou de forma impositiva. O trabalho coletivo, permeando a tríade professor - gestão - alunos, oferece possibilidades de crescimento e de autonomia para a equipe escolar,

desenvolvendo o sentimento de valorização que, segundo Evangelista; Freire (2011, p. 75), “garante e nutre a autoridade pedagógica”.

Esta autoridade pedagógica, que se assume a partir do trabalho coletivo, se distancia da natureza controladora e fiscalizadora a que a supervisão se destinava, aqui ela se evidencia de forma democrática e construtiva. É esse movimento de fazer conjunto e de pensar a realidade escolar que pode dar sustentação à prática supervisiva, sobretudo, junto ao docente. Nesta perspectiva, esse pedagogo

[...] se tornará, a partir desse olhar, um parceiro que estimula frequentes indagações sobre o trabalho na escola, instiga o debate sobre os processos de ensino e aprendizagem e provoca o questionamento conjunto do Projeto Político Pedagógico (PPP). Seu objeto será a Pedagogia e não mais – como tem sido historicamente- o controle. (EVANGELISTA; FREIRE, 2011, p. 75).

Nesta perspectiva de trabalho, a supervisão tem a seu favor a confiança e a credibilidade da equipe escolar, estabelecendo possibilidades para um trabalho pedagógico que se construa sobre bases sólidas e que se estabeleça pela sua qualidade em torno da realidade que se tem na escola.

É a partir da realidade local, da história dos sujeitos, das dificuldades econômicas, sociais e culturais que a proposta pedagógica da escola deveria ser pensada (EVANGELISTA; FREIRE, 2011, p. 82). O trabalho educativo e pedagógico quando pautado nas necessidades reais dos sujeitos, passa a ter sentido e se constrói com o sentimento de pertença, daí a importância de um/uma supervisor(a) conhecer e vivenciar a cultura local, para a partir desse conhecimento, pensar, propor e intervir. Para tanto, o profissional além de liderança, humildade e o respeito da comunidade escolar, precisa estar seguro acerca do conhecimento científico e pedagógico que se faz necessário para se construir um trabalho que repercute na vida da escola como movimento de transformação e de apropriação dos saberes.

Ao tomar ciência das suas responsabilidades como profissional do magistério, o/a pedagogo que atua como supervisor(a) em Campina Grande, caminha rumo à construção de um trabalho que responda às demandas locais com vistas a assegurar a garantia de um processo pedagógico viável e de qualidade.

2.5- O trabalho supervisivo e a qualidade da educação pública

Como discutimos no primeiro capítulo, a qualidade da educação por ser um conceito social, se constrói a partir de paradigmas e responde a diferentes ideologias. No entanto, nosso interesse nesse momento, é discorrer sobre as possibilidades de trabalho da supervisão de

forma que esta, enquanto agente crítica e formadora de opinião, construa coletivamente, um percurso sobre o qual, ela e a equipe escolar caminhem com consciência política e social rumo à formação integral dos alunos. Nesse processo, importa-nos rememorar que educação de qualidade se faz como já dissemos, numa perspectiva contextual envolvendo, principalmente a gestão escolar, os docentes e os alunos – lembrando que para cada uma dessas categorias há desafios e circunstâncias que tornam a escola diversa, volátil (por ser viva e historicamente construída) e desafiadora.

Frente a esta diversidade e mutabilidade, a supervisão educacional, dependendo da concepção de homem e de sociedade que tenha – como já dissemos- atribui ao universo escolar a força da sua ideologia na formação para a cidadania. A dimensão social e ética do trabalho supervisivo, perpassa por uma linha de raciocínio que se dissemina no cotidiano da escola e se clarifica na prática e no discurso do/da supervisor(a). Essa dimensão social se consolida na forma como o PPP se torna vivo na comunidade escolar e em como o currículo é utilizado, transformado e absorvido. Desta transformação e absorção resulta a identidade da escola como instituição social e política, visto que “o currículo vivenciado é uma ato político que envolve alunos e professores” (SANTOS; ARAÚJO, 2011, p. 133).

Em se tratando de qualidade da educação pública, os sujeitos no interior da escola, sofrem diferentes pressões - do governo federal e local, da sociedade, das secretarias de educação e dos seus pares. Essas pressões envolvem desde a responsabilidade de transmitir saberes historicamente construídos, até a humanização e formação integral dos sujeitos que por ela passam. Nesse sentido, gestores e professores vivem numa cultura neoliberal de responsabilização que tem por objetivo satisfazer uma lógica de mercado, atendendo uma perspectiva de resultados, independente do projeto da escola. Essa concepção de qualidade fere a construção coletiva de um processo educativo, com vistas à valorização dos sujeitos e focaliza o esforço da equipe escolar para a conquista dos resultados traçados, não pela escola, mas sim por examinadores externos.

A cultura do desempenho na educação, segundo Lira P.; Silva A. (2018), tem distanciado as escolas de seus reais objetivos, e gerado uma célere corrida pelo crescimento dos índices, gerando, por conseguinte, uma rotina educacional voltada para a instrumentalização de professores e alunos, com vistas ao sucesso nos exames externos. Cabe, diante desta realidade, ao trabalho superviso, juntamente com a gestão escolar, manter o caráter social e político da escola, o que demanda firmes posicionamentos e tomadas de

decisão. A definição, portanto, das diretrizes a serem contempladas no PPP da escola, ainda que considerem a atual constituição da sociedade moderna, precisam refletir sobre

[...] quais seriam as expectativas escolares? Para qual sociedade a escola estaria formando cidadãos? Entre a reprodução do sistema e o processo de construção de autonomia dos sujeitos, o documento estará apontando para qual vertente? Qual seria o currículo coerente para a afirmação de uma sociedade que respeite as diferenças e a conquista da democracia? (EVANGELISTA; FREIRE, 2011, p. 75).

Neste processo reflexivo o supervisor tem o importante papel de promoção de discussão acerca do trabalho educacional que se deseja construir e a quais demandas desejam responder.

Como sujeitos de direito, os alunos da escola pública devem ter assegurado um ensino de qualidade, que extrapole os limites dos testes em larga escala e que lhes dê condições de igualdade para a conquista de continuação dos estudos, de lugares dignos no mundo do trabalho e de uma formação humana, política e cultural. Esta observação, quanto à diferenciação do ensino é cabível, uma vez que em muitas escolas percebe-se uma preocupação exacerbada com os testes estandardizados em detrimento de uma educação voltada para a aprendizagem.

A emancipação social e intelectual do aluno da escola pública não se dará apenas pelo desenvolvimento de competências mínimas, pelo estabelecimento de um currículo mínimo, nem por políticas que viabilizem a responsabilidade mínima de um estado mínimo (Anderson, 1995). Tanta minimização para a escola pública, tem nos mostrado que os resultados dos índices também têm sido igualmente mínimos.

A busca pela qualidade da educação pública, a partir de uma análise situacional local, promove os sujeitos como autores de sua história, haja vista a identidade da escola com as questões locais. Além disso, a supervisão, num contexto como esse tem respaldo da comunidade escolar, para trazer propostas a serem pensadas de forma coletiva que ampliem os possíveis caminhos para uma escola de qualidade.

Entre outros fatores, a formação de professores – sobretudo, a continuada - tem sido aclamada como a solução para a qualificação do trabalho pedagógico e panaceia dos problemas da educação. No Brasil, essa questão, já discutida anteriormente, é realizada de forma desvinculada do contexto escolar e, mais recentemente, visando atender a uma agenda política. Todavia, acreditamos que a formação continuada, a partir da reflexão sobre o fazer, congrega um conjunto de benefícios ao corpo docente e, conseqüentemente aos alunos, fortalecendo e dinamizando a docência. Concordamos, ainda com Domingues, (2014, p. 65), ao afirmar que:

A ênfase na profissionalização continuada, na prática reflexiva e nas dimensões sociais e políticas do trabalho pedagógico na escola faz oposição a uma concepção que, protegida pelo discurso da qualidade e pela pseudoneutralidade das avaliações institucionais, tende a atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade da educação, pelo fracasso educacional.

Na base dessas discussões, a formação continuada é necessária e útil quando responde às necessidades do processo ensino-aprendizagem. Quanto ao trabalho do/da supervisor(a), como uma de suas atribuições legais, a formação continuada docente, assume relevância na escola. O estudo de temas e/ou conteúdos que por ventura sejam confusos ou não absorvidos pelos professores ou ainda, aqueles que se evidenciam nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, com base nas reais condições de trabalho e nas necessidades da comunidade escolar, dá sentido ao tempo devotado para esse fim.

Esclareça-se com isto que não estamos transferindo para a supervisão educacional a responsabilização do fracasso escolar, pelo contrário, nossa concepção é de que esse/essa profissional pode, pela sua especificidade, articular os segmentos da gestão administrativa, corpo discente e o corpo docente num esforço conjunto para fomentar a reflexão e a criticidade na escola como postula Nóvoa (2009, p. 208),

Mas a verdade é que não houve reflexão que permitisse transformar a prática e o conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. É necessário investir essa longa tradição e instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e formação. (Texto original em Espanhol - Tradução nossa)

Assim, a formação continuada *in locu*, para Fernandes (2012) não deve ser a reprodução de um modelo previamente estabelecido, decorrente de um processo dissociado do contexto real da escola e que não satisfaz às necessidades locais; não deve também ter como objetivo a simples preparação das equipes escolares para a satisfação das avaliações externas.

Um programa de formação continuada na escola sob a liderança do/da supervisor(a) educacional, não prescinde todavia, de um trabalho com base no PPP da escola, bem como de práticas pedagógicas planejadas e pensadas a partir das avaliações escolares, que retroalimentam a equipe com informações importantes para replanejamento de novas práticas. Dessa forma, Perrenoud (1999) defende que a avaliação escolar deve servir como mecanismo de regulação do ensino que se repercute na aprendizagem dos alunos.

Outro fator que destacamos é a integração do/da supervisor(a) com a gestão da escola, a fim de favorecer o fluxo do desenvolvimento da proposta educacional da unidade educativa. Assim, num trabalho consciente e integrado há a possibilidade de concretizarem-se caminhos

para uma educação de qualidade, ao menos no que depende da equipe escolar e da supervisão educacional.

Ao analisarmos as RS dos supervisores educacionais de Campina Grande – PB sobre a qualidade da educação buscamos contextualizar o seu discurso frente às categorias de ação contempladas nas suas atribuições, explicitadas nesse capítulo e resumidas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Síntese das ações dos supervisores

AÇÃO MEDIADORA	AÇÃO DE ACOMPANHAMENTO E ASSESSORAMENTO	AÇÃO PROMOTORA
<p>Consiste da elaboração do currículo, planejamento, avaliação, fomento de práticas de leitura e atividades que levem à superação das dificuldades encontradas pelos professores;</p>	<p>A mais reconhecida pela equipe escolar. No entanto, é válido observar a linha tênue que separa o acompanhamento com um caráter solícito, democrático e parceiro daquele que veicula o controle e a punição; a conduta da supervisão e postura como sujeito, ideologias são definidoras da identidade;</p>	<p>Estudo e pesquisa/ construção dos saberes e na sua cientificidade/ instrumento de luta e de garantia de direitos;</p>

Fonte: Produzido pela autora

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre a filiação teórica do estudo com base na Teoria das Representações Sociais e sua relação com os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Apresentaremos também os aspectos metodológicos, caracterizando o campo de pesquisa, os sujeitos, as fases de coleta de dados com os respectivos instrumentos utilizados e as técnicas de análise dos dados.

3.1- A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) que teve como precursor Serge Moscovici no âmbito da Psicologia Social possibilita a compreensão dos processos de subjetivação dos sujeitos, a partir do estudo psicossocial da realidade que, por sua vez é reelaborada e reconstruída a partir do contexto social e ideológico (ABRIC, 1998). Wagner (1998, p. 3-4), define as representações sociais como “[...] um conteúdo mental estruturado [...] sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas e que é conscientemente partilhado com outros membros do grupo social”.

Para a análise da representação social dos supervisores acerca da qualidade da educação pública, nos pautaremos na TRS pois,

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico (ABRIC, 1998, p. 30).

As representações sociais decorrem de um processo de construção do conhecimento, no qual se incorpora o novo aos universos consensuais do sujeito. Diante disso, o senso comum assume papel essencial para a reelaboração do conhecimento e compreensão da dinâmica das interações sociais. De forma que “o sucesso desta teoria é o testemunho da renovação do interesse pelos fenômenos coletivos, e mais exatamente pelas regras que regem o pensamento social.” (ABRIC, 1998, p. 27). Ao usar, nesse contexto, o termo “senso comum” para remeter-se às representações sociais do cotidiano, Schutz (1973) exorta-nos para a presença de conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações nesse tipo de conhecimento. Pois, “a existência cotidiana é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto” (MINAYO, 2002, p. 89).

As construções coletivas são responsáveis por imprimir identidade a um grupo social de forma que a cultura vivenciada e cultivada se torne marcante na totalidade dos sujeitos, uma vez que os [...] “fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade social” imbricam numa representação coletiva, pois “ Isso quer dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos.” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 79).

Sá (1998) e Jodelet (1984) nos advertem para a propositura de seis diferentes perspectivas de estudo das representações sociais. Desse modo, Sá chama a atenção para a compreensão da tradição dos “estudos do pensamento social – desde a psicologia da cognição social até a perspectiva sociologista das representações coletivas” (p.63- 64). Importa perceber que algumas delas ou parte delas, segundo o autor, incorporam-se à “ ‘escola moscoviciana’ ou a correntes específicas dentro desta.” (SÁ, 1998, p. 64). Dentre as correntes de estudo em representações sociais, formulam-se conceitos e possibilidades diferenciadas dependendo da perspectiva adotada pelo estudioso. Diante disso, Sá (1998) esclarece que não se trata de uma se sobrepor à outra e sim da definição de qual perspectiva teórica melhor se aplica ao objeto ou campo de estudo.

Apesar das várias vertentes na TRS é recorrente a compreensão de que estas são elaboradas socialmente e compartilhadas coletivamente. Visto que a teoria das representações sociais se assenta na construção social por meio do discurso público do grupo e por meio do sentido dado à construção pelo grupo social. “Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade. [...] de fato, a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem”[...]. (WAGNER, 1998, p. 11).

Dessa maneira, consideramos que a Teoria das Representações Sociais possibilita o estudo das construções coletivas em torno do conceito de qualidade da educação pública construída pelos supervisores educacionais da rede municipal de Campina Grande, haja vista a construção dos “universos consensuais de pensamento” (MOSCOVICI, 1976).

Segundo Piaser e Bataille (2011), uma representação profissional se enquadra no quadro amplo das representações sociais como um subconjunto de opiniões, atitudes, pontos de vista etc. sobre objetos compartilhados por um determinado grupo profissional em uma determinada esfera de atuação. O conceito de representações profissionais ainda é controverso, de tal modo que pode ser compreendido por uns estudiosos como complementar às representações sociais ou, por outros, como um conceito contraposto.

Nesse sentido, fazemos a relação entre a RS e a prática profissional cotidiana dos supervisores em Campina Grande, por compreendermos que a ética profissional e o efetivar das atribuições, muitas vezes se concretizam sem uma reflexão anterior sobre o que fazer no dia a dia. Diante das necessidades os supervisores apenas fazem o seu trabalho influenciados, ainda que inconscientemente, pela representação do seu papel profissional.

Desse modo, prática social sofre interferência da representação do objeto a ser compreendido ou interpretado e ganha sustentação a partir dela no que se configura como universo consensual de pensamento (MOSCOVICI, 1976). Os saberes de um grupo social não dependem apenas do objeto ou da sua interação sujeito-objeto, mas do simbolismo que se constrói a partir dele e da compreensão comum do grupo social na construção dos significados em meio aos contextos em que são produzidos. (JODELET, 2001).

Esse olhar se justifica por concordarmos com Jovchelovitch (2008), ao afirmar que a relação “[...] Eu-outro–objeto constituem a arquitetura da representação e da comunidade [...]”. Ao referendar essa relação, a autora reforça que os “recursos representacionais linguísticos e comunicativos dos sistemas de conhecimento estão entrelaçados e mostram que os atos de saber não podem, [...] ser completamente desconectados de sua fonte humana.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 170). Nessa perspectiva, o fazer supervisivo se efetiva a partir das ações configurativas da representação social de um grupo, influenciado por uma percepção coletiva acerca das atribuições.

3.2– Procedimentos Metodológicos

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas da Rede Municipal de Ensino da zona urbana de Campina Grande-PB. A cidade ocupa posição geográfica privilegiada e é considerada um dos principais polos industriais da Região Nordeste, bem como principal polo tecnológico da América Latina, segundo o Portal de Campina Grande (2017). Fundada em 1º de Dezembro de 1697, foi elevada à categoria de cidade em 11 de outubro de 1864. De acordo com estimativas de 2017, sua população é de, aproximadamente, 410.332 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba, e sua região metropolitana, formada por dezenove municípios, possui uma população estimada em 638 017 habitantes.

Figura 2 – O campo da pesquisa



Fonte: Google Maps

Campina Grande é um considerável centro universitário, contando com vinte e uma universidades e faculdades, sendo duas delas públicas. Ainda, segundo o portal, é também a cidade com proporcionalmente o maior número de doutores do Brasil, 1 para cada 590 habitantes, seis vezes maior que a média nacional. Além de ensino superior, o município é destaque também em centros de capacitação para o nível médio e técnico. Também possui o segundo maior PIB entre os municípios paraibanos, representando 15,63% do total das riquezas produzidas na Paraíba (BRASIL, 2018).

Figura 3 – Vista Panorâmica da cidade



Fonte: paraibatotal.com.br

A pesquisa foi realizada com supervisores efetivos da Rede Municipal de Ensino, que atuam na zona urbana, com uma experiência de pelo menos três anos de atuação. Nesse sentido, foram excluídos profissionais contratados temporariamente e profissionais efetivos, que tenham menos de 03 anos de experiência de supervisão (critérios de exclusão). O universo da pesquisa, atendendo a esses critérios, contava, no período da investigação, com apenas 43 profissionais. Daí resolvemos, em uma primeira fase, coletar dados com todos esses sujeitos por meio de um *Questionário* e da técnica da *Associação Livre de Palavras*

(ALP). Dos 43 profissionais da rede municipal, 39 acataram participar da pesquisa, o que representa 90,7% dos supervisores efetivos do município.

Para a produção dos dados, selecionamos dentre as 119 escolas da rede municipal aquelas que dispunham da lotação do profissional Supervisor (a) Educacional efetivo (a) em pelo menos um dos turnos de funcionamento. Esta seleção se deu com base em levantamento solicitado à Secretaria de Educação Municipal. Das escolas da cidade, 27 localizam-se na zona rural e 92 estão localizadas na zona urbana. Destas, 43 dispõem de supervisor (a) efetivo (a) e, apenas 02 escolas contam com o/a profissional em todos os turnos de funcionamento, visto que, quase todos/todas os/as supervisores (as) distribuem sua carga horária para atender a mais de uma escola. Em alguns casos, dobram a carga horária e chegam a atender quatro unidades escolares em horários alternados (Manhã e Tarde - M/T ou Manhã/Tarde/Noite – M/T/N). As escolas estão divididas em núcleos, conforme sua localização geográfica, o que favoreceu a coleta dos dados decorrentes dos questionários e justifica a devolução quase que completa dos instrumentos.

O quadro a seguir sintetiza a atuação dos supervisores por escola e turno.

Quadro 6 – Núcleo(s) e Turno de Atuação dos Supervisores participantes da pesquisa que devolveram os questionários

NÚCLEOS	Universo	Amostra	TURNO DE ATUAÇÃO			
			M/T/N	M/T	MANHÃ *	TARDE *
01 (ZONA LESTE)	08	08	03	03	01	01
02 (ZONA SUL)	10	09	02	01	04	01
03 (ZONA NORTE)	03	01	01	-	-	-
04 (ZONA NORTE)	05	05	-	01	04	01
05 (ZONA OESTE)	04	04	-	02	01	01
06 (ZONA OESTE)	03	03	-	02	-	01
07 (ZONA SUL)	06	05	-	-	04	01
08 (ZONA SUL)	04	04	-	-	02	02
TOTAL	43	39	06	09	16	08

*Cumprem o horário na mesma escola e não alternam turnos

Fonte: Dados da Pesquisa

A aplicação dos instrumentos da primeira fase da pesquisa foi de forma individual em visitas às escolas de atuação dos supervisores. Contamos com a ajuda de uma colaboradora.

Em algumas ocasiões, os sujeitos preferiram respondê-los posteriormente, levando-os para casa e os entregando depois. Em relação aos instrumentos, o Questionário contou com 13 questões objetivas e 02 subjetivas. Utilizamos-nos desse instrumento por proporcionar vantagens como o “uso eficiente do tempo”, e garantia do “anonimato para o respondente”, e da “possibilidade de alta taxa de retorno” além de possibilitar a padronização das perguntas (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 96) Juntamente com o questionário, fizemos uso da *Associação Livre de Palavras* (ALP), uma técnica que “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.” (ABRIC, 1994, p. 66). Para a geração dos dados, foi utilizada a expressão indutora: “Qualidade da Educação Pública”, expressão-chave do nosso objeto de pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa, para aprofundamento dos dados, realizamos entrevistas com um menor número de sujeitos, 08 participantes. Selecionamos uma subamostra de modo intencional, a partir dos critérios de formação, maior e menor tempo na profissão e a diferenciação do trabalho escolar de algumas das escolas incluídas na subamostra, de acordo com resultados do IDEB. Para definição deste último critério, lançamos mão das observações realizadas *in locu* quando das visitas às escolas, bem como dos comentários informais. Além disso, tomamos como parâmetro alguns resultados apresentados pela Secretaria de Educação.

Ao visitarmos as escolas, observamos alguns dados para além do que os instrumentos utilizados nesse momento poderiam fornecer, visto que se tratavam de comportamentos, gestos ou comentários informais que, de alguma forma, nos transmitiram aspectos importantes para a pesquisa em questão, por refletirem nuances do cotidiano da escola e revelarem também, opiniões e/ou concepções. Diante disso, optamos por fazer uso do Diário de Campo, uma vez que este representa uma ferramenta importante para anotações de fenômenos vivenciados, relações interpessoais dos sujeitos, organização do ambiente, reflexões e comentários do pesquisador que corroboram a produção dos dados observados e percebidos sutilmente no campo de pesquisa (LEWGOY; ARRUDA, 2004). Segundo Falkembach (1987), o Diário de Campo pode ser do tipo descritivo ou reflexivo. O diário de campo do tipo descritivo,

[...] Busca captar uma imagem da realidade, com seu máximo detalhamento, incluindo aspectos do local, pessoas, ações e conversas observadas. [...] As notas descritivas dizem respeito ao registro das informações referentes aos acontecimentos, na seqüência em que ocorrem, podendo ser registradas ao vivo e/ou imediatamente após, e complementadas posteriormente [...]. (FALKEMBACH 1987, p. 19-24).

O Diário de Campo do tipo reflexivo envolve uma subjetivação do pesquisador de forma a transmitir o contexto sob sua perspectiva, pois,

[...] Apreende o ponto de vista do observador, suas percepções, suas ideias e preocupações. [...] As notas analíticas correspondem às reflexões pessoais: ideias, percepções e sentimentos surgidos durante a ação, nos contatos formais e informais, registrados – ao vivo ou mais imediatamente possível em forma de breves lembretes e posteriormente através de anotações mais elaboradas [...].(FALKEMBACH 1987, p. 19-24).

Diante disso, optamos por uma perspectiva reflexiva do Diário de Campo, por sua natureza analítica e subjetiva, pois a partir das percepções da pesquisadora e de uma colaboradora foi possível estabelecer algumas contradições quanto às escolas bem como a evidência de uma cultura, coletivamente, estabelecida.

Para a análise dos dados, lançamos mão da estatística descritiva dos dados das questões objetivas do questionário. Para a ALP fizemos uma análise de frequência das palavras repetidas e também nos utilizaremos da técnica denominada *Nuvem de Palavras*, que projeta as palavras mais recorrentes em uma figura bidimensional, sendo apresentadas as mais frequentes em um tamanho maior e da árvore máxima que apresenta em destaque as palavras mais evocadas e as que se relacionam a essas aparecem em ramificações. Para tanto, foi empregado o auxílio do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), um programa aberto para dados textuais (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A Análise de Conteúdo foi aplicada para as questões subjetivas do questionário e para as entrevistas (BARDIN, 2011; FRANCO, M. L. 2012). Maria Laura Franco (2012, p. 25) aponta a mensagem como unidade definidora do “ponto de partida” da análise de conteúdo, no entanto, no nosso caso, a unidade definidora de registro adotada será a temática. Nesse contexto, Amado (2013, p. 303) apresenta a função da técnica como “um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apresentável e que espera a oportunidade de ser desocultado”.

A temática *qualidade da educação na ação supervisiva* foi analisada a partir da(s) mensagem(ns) expressivas que Franco relativiza com as representações sociais a partir das “elaborações mentais construídas socialmente” que influenciam a comunicação e os comportamentos (2012, p. 12). Assim, entendemos que a linguagem e as expressões utilizadas pelos sujeitos entrevistados demonstram a construção de um consenso grupal

expressando suas concepções a partir da existência construída historicamente na formulação do significado e do sentido da educação de qualidade e sua ação como sujeito.

Ao dar significado à qualidade educacional objetivando o termo, os sujeitos atribuem um sentido carregado de emoção, valoração e compreensão diferenciadas e personalizadas. Isto é, a construção histórica de cada ser termina por afetar o sentido que o indivíduo ou grupo social tem sobre um determinado objeto. Portanto, as relações entre os dados observados nas entrevistas prescindem de uma análise, no mínimo comparativa e classificatória, sistemática e objetiva, a fim de se inferir os elementos comunicativos expressos ou não expressos verbalmente. Assim sendo, pensarmos nos supervisores como sujeitos historicamente motivados por suas ideologias, seus interesses e aspirações nos fornece elementos básicos para a análise do conteúdo das entrevistas realizadas e a construção das representações sociais do grupo, desde que recorramos a indicadores intencionalmente selecionados, aos quais chamaremos de categorias de análise. Estas categorias inferidas a partir das falas dos entrevistados ou, em alguns casos claramente expressas, nos permitem relacionar os sentidos e os significados dos entrevistados em busca de uma análise que seja relevante para a pesquisa.

3.3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa são formados em Pedagogia (n=39). Além de Pedagogia, 12,82% cursaram também outra graduação. Em relação à pós-graduação, 76,92% são especialistas e 17,94% são mestres, apontando uma qualificação compatível para o exercício da função em nível de graduação e de pós-graduação.

Quadro 7 - Perfil de Formação acadêmica dos sujeitos investigados

FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA	OUTRA GRADUAÇÃO ALÉM DA PEDAGOGIA	PÓS-GRADUAÇÃO	
		ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
100% (n= 39)	12,82% (n=05)	76,92% (n= 30)	17,94% (n= 07)

Fonte: Dados do questionário

Quanto ao tempo de serviço na função, 71,8% trabalha há mais de 10 anos, 20,5% atua entre 5 e 9 anos e 7,7% está no cargo há 3 ou 4 anos. Dos 39 profissionais aqui analisados somente 02 são do sexo masculino demonstrando a cristalização da tradição feminina na quase totalidade dos profissionais da educação.

Quadro 8 – Gênero dos sujeitos e tempo de atuação como supervisor

GÊNERO - Quantidade		TEMPO DE ATUAÇÃO – Percentual		
Feminino	Masculino	3 a 4 anos	5 a 9 anos	10 Anos ou mais
94,87 % n= 37	5,12% n= 02	7,7%	20,5%	71,8%

Fonte: Dados do questionário

Em se tratando da docência, a maioria dos sujeitos tem 10 anos ou mais de experiência. Esse dado é relevante por caracterizar um quadro profissional de supervisores que vivenciam ou vivenciaram a realidade da sala de aula respaldando assim, a compreensão dos processos educativos, das necessidades dos professores e das dificuldades gerais pelas quais os professores por eles acompanhados, passam diariamente.

Quadro 9 – A experiência na profissão docente

1) Você tem experiência docente ?				
7,7%	7,7%	12,8%	69,2%	5,1%
1 a 2 anos	3 a 4 anos	5 a 9 anos	10 anos ou mais	Não

Fonte: Dados do questionário

Para aprofundamento dos dados, foram selecionados 8 profissionais para serem entrevistados, sendo 7 supervisoras e 01 supervisor de diferentes núcleos. Como critério de escolha, estabelecemos a diversificação dos núcleos, os avanços obtidos no IDEB/2017, pelas escolas onde os profissionais atuam, destacando que três destas escolas ocupam os primeiros lugares nos resultados entre as unidades educativas da rede municipal. Nossa intenção em estabelecer os resultados do Ideb como critério foi a de fomentar uma discussão em torno dos resultados obtidos e os demais fatores envolvidos na conquista da qualidade ou da não qualidade da escola. Além destes, observamos como critério a formação acadêmica dos profissionais procurando um equilíbrio, de forma que 01 Supervisora têm Mestrado na área da educação, 02 são Mestrandas, 04 são Especialistas e 01 tem apenas a graduação. Além disso, 07 dos entrevistados afirmam ter experiência na docência. Com a finalidade de preservar a identidade dos investigados, denominaremos doravante os profissionais investigados como S acompanhado pelo numeral que corresponde à ordem de devolução dos questionários aplicados nesta pesquisa.

Para efeito de agendamento das entrevistas nos utilizamos dos e-mails fornecidos pelos sujeitos na ficha de caracterização, no qual enviamos uma tabela com um período de 15 dias do mês de setembro, horário e local, para que os sujeitos escolhessem o melhor dia e horário para eles e indicassem também, o local a realizarmos a entrevista. Inicialmente, recebemos a

devolutiva de apenas 05 sujeitos, o que nos levou a enviar um segundo e-mail, utilizando um texto mais solícito e convincente que o anterior. De forma que conseguimos agendar a partir de então com os 03 sujeitos restantes. As entrevistas levaram em média 20 minutos de gravação em áudio, no qual os investigados demonstraram fluidez com a temática e clareza de expressão.

O quadro a seguir sumariza a formação dos sujeitos e a experiência docente.

Quadro 10 – Perfil dos Entrevistados: subamostra

SUJEITOS	GÊNERO	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE
S 4	FEM	Mestranda	Sim
S 5	FEM	Especialista	Não
S 6	FEM	Especialista	Sim
S 8	FEM	Graduada	Sim
S 9	FEM	Mestre	Sim
S 11	FEM	Especialista	Sim
S 14	FEM	Mestranda	Sim
S 16	MASC	Especialista	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa

CAPÍTULO 4 - AS BASES DA (AUSÊNCIA) DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Neste capítulo, discutimos sobre a representação social dos supervisores acerca da qualidade da educação pública, a partir dos dados obtidos na pesquisa. Como já nos referimos na metodologia, aplicamos um Questionário, uma Associação Livre de Palavras (ALP) e realizamos entrevistas de aprofundamento. Para a exposição dos resultados, sistematizaremos os dados a partir de conteúdos semelhantes nessas três fontes.

4.1 - O que revelam os dados

A ALP foi realizada com a expressão-indutora “Qualidade da Educação Pública”. Com a utilização do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) pudemos levantar as evocações mais frequentes sob a forma de palavras ou expressões, que podem ser visibilizadas no quadro de Frequência, na Nuvem de palavras e na Árvore máxima, a seguir.

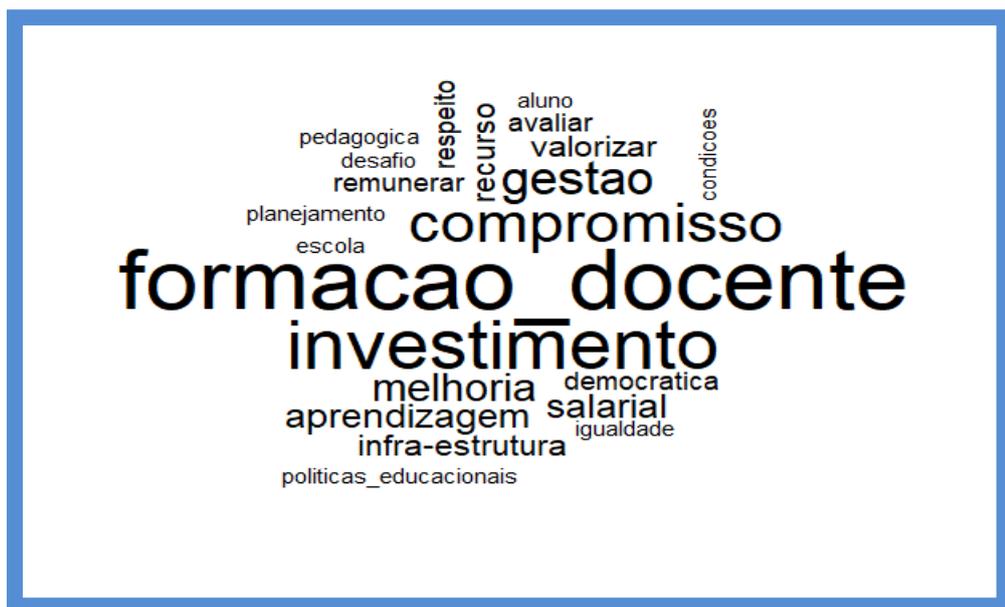
Quadro 11: Palavras mais evocadas, por frequência, a partir da expressão-estímulo: “Qualidade da Educação Pública”.

Palavra/expressão	Frequência de Evocações
Formação Docente	18
Investimento	14
Compromisso	11
Gestão	9
Melhoria	7
Salário	6
Aprendizagem	6
Infraestrutura	5
Valorização	5
Democrática	4
Avaliar	4
Respeito	4
Remuneração	4
Pedagógica	3
Políticas Educacionais	3
Aluno	3
Desafio	3
Condições	3
Igualdade	3
Escola	3
Planejamento	3
08 Palavras que foram Evocadas 2 vezes	16
58 palavras que foram evocadas 1 vez	58
Total	195

Fonte: Dados da Pesquisa

No quadro acima, observamos que o total de evocações foi de 195 palavras. Consideramos para análise como ponto de corte 3 evocações, o que representa aproximadamente 8% do total de sujeitos. Evidenciam-se nela os termos mais salientes dessa representação com destaque para: “Formação Docente” com 18 ocorrências, “Investimento” com 14 ocorrências, Compromisso com 11, “Gestão” com 9 e “Melhoria” com 7 ocorrências. Na Nuvem de Palavras, é possível observar melhor a saliência dessas evocações face às outras.

Figura 4: Nuvem de palavras a partir da Livre Associação com a expressão-estímulo “Qualidade da Educação Pública”.



Fonte: Dados da pesquisa

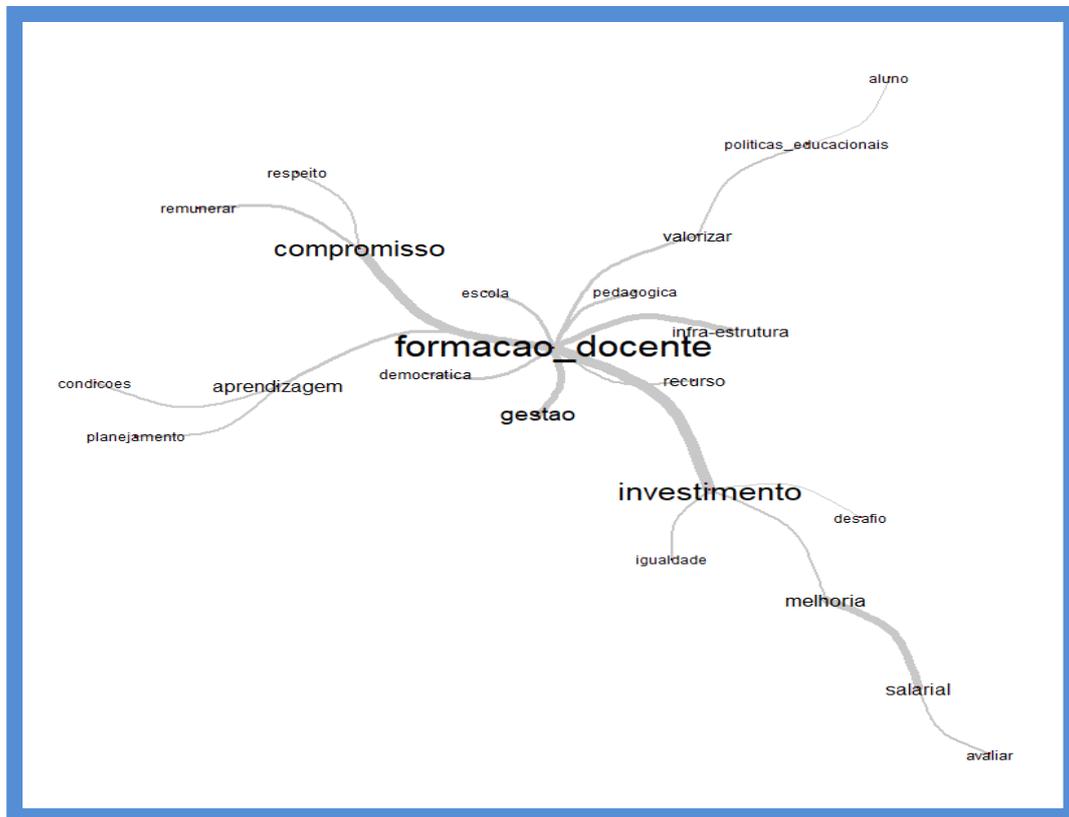
Juntamente às outras técnicas de análise e de produção de dados, veremos que irá se sobressair a “formação docente” como um dos aspectos cruciais da qualidade da educação, pondo-se em evidência o professorado. Contudo, nas entrevistas, o professorado estará associado também à necessidade de valorização docente, como se verá adiante. O “investimento” é um requisito necessário para a melhoria da qualidade da educação relacionado, nas entrevistas, quase sempre ao poder público. O “compromisso” é um outro requisito, um atributo necessário, relacionado tanto ao poder público quanto ao professorado. A “gestão” aparece como um mediador para a qualidade da educação. Será necessário, entretanto, discutir ainda tendo em vista outros resultados.

Na ALP, ao considerar apenas a frequência das evocações, as questões políticas mais amplas, das quais tratamos nos capítulos precedentes quanto à Qualidade da Educação, parecem não se apresentar com ênfase aqui. Contudo, ainda que a evocação da expressão

“políticas educacionais” seja baixa, com apenas 3 evocações, observamos que indiretamente a evocação “gestão” (n=9) e “investimento” (n=14), pode se pressupor indiretamente, porque se trata da Escola Pública. Isso, no entanto, apenas se tornará mais evidente nas entrevistas.

A articulação entre a saliência e a conectividade das evocações expressam o valor simbólico da representação (SÁ, 2002). Lançamos mão da árvore máxima, que demonstra o resultado da análise de similitude. As palavras e expressões se associam umas às outras no gráfico, apontando para “pontos” cruciais de maior iteração entre as palavras, tendo novamente a “formação docente” um lugar de destaque, com vários “ramos” associados, secundariamente o “investimento”, o “compromisso” e a “gestão”.

Figura 5: Árvore Máxima a partir da Livre Associação com a expressão-estímulo “Qualidade da Educação Pública”



Fonte: Dados da Pesquisa (Figura produzida a partir do software Iramuteq)

Essa árvore máxima não corresponde a uma lógica de uma categorização semântica abstrata. É possível atribuir uma certa lógica ao pensamento dos supervisores. A Árvore espelha uma confluência de aspectos. A lógica que permeia o olhar dos supervisores pode ser melhor contemplada quando levamos em consideração outras respostas do questionário e das entrevistas.

A qualidade da educação pública se configura por: a) vários aspectos b) interrelacionados, sobretudo por suas c) ausências, o que se configura como uma não-qualidade da educação. Os diferentes aspectos interpenetram-se, por exemplo, na árvore acima, nas iterações como o “compromisso” e o “investimento” se associando respectivamente à “remuneração” e à “melhoria salarial”. A qualidade da educação é ainda representada como uma d) uma possibilidade, almejada, e não uma realidade.

Quando se trata de uma confluência de aspectos interrelacionados, vale destacar, o discurso dos entrevistados. A entrevistada S4 articula como “estrutura” uma série de aspectos: o fator humano, entendido como valorização dos profissionais da educação, o compromisso político e o investimento.

“Então, qualidade da educação, no meu ponto de vista, tem a ver com é... a questão da estrutura, em todos os aspectos. Não só da estrutura física, mas também com o fator humano, né; os recursos humanos, tem a ver com a questão de valorização dos professores, não só dos professores, mas de todos os profissionais da educação, né e com o compromisso político, compromisso de gestor público, no sentido de investir na educação” (S4, fem.)

Também asseveram outras supervisoras:

“E... a respeito da qualidade da educação pública... eu entendo que é um tema muito complexo... pra que a educação tenha realmente uma qualidade, precisa muitos elementos caminharem juntos.” (S11, fem)

“Qualidade... qualidade de educação de uma escola pública... eu acho que é um conjunto de fatores. Apesar de haver um discurso muito grande em torno da escola pública quando se fala em qualidade numa questão mais ideológica, mais política... Sempre que se discute, pelo menos assim, na academia a gente sempre discute nesse viés, mas eu acho que é um conjunto” (S14, fem.)

Como se observa, S14 questiona a leitura restrita da qualidade ao propor uma interpretação com um viés político sem considerar o conjunto, tida como “mais ideológica, mais política”. Em sua reflexão, a aprendizagem do aluno é um fator crucial, mas vale salientar a ressalva, como o fez em relação à leitura unidimensional política:

“Não é uma coisa só, nem é só meta, não é só avaliação, não é só conteúdo, não é só disciplina, mas também não é só consciência, como se uma coisa tivesse desvinculada da outra”. (S14, fem.)

Em todas as entrevistas, a qualidade da educação pública é um alvo, nunca uma realidade concretizada, como veremos adiante, no tópico a “Qualidade Almejada”. Contudo,

há também aspectos positivos na educação pública. Nas entrevistas, os aspectos positivos parecem sufocados pelos aspectos negativos. Isso também ocorre quando levamos em consideração as respostas dos questionários, na qual participaram todos os sujeitos, uma vez que são apontados muito mais os elementos negativos do que os positivos.

4.1.1 - A ênfase no negativo

É apenas quando solicitamos explicitamente que os sujeitos mencionem três pontos positivos e três negativos sobre a educação pública, que os aspectos positivos são recordados. Importa dizer que, de acordo com os dados da pesquisa, os supervisores percebem avanços na educação pública em diferentes categorias, mas apesar destes avanços, ainda sentem a ausência de aspectos essenciais para a configuração da qualidade como se ilustra no quadro, a seguir.

As categorias referenciais de que trata o quadro 12, surgiram a partir da interpretação dos dados da primeira questão subjetiva do questionário. Diante das respostas dos sujeitos nos detivemos em classificar a que categorias de atores os investigados se referiam ao listarem seus pontos positivos ou negativos e, mediante as menções deles categorizamos as respostas distribuídas a seguir.

Quadro 12 – Categorias Referenciais

CATEGORIAS REFERENCIAIS	ASPECTOS FAVORÁVEIS À QUALIDADE	ASPECTOS LIMITADORES DA QUALIDADE
ALUNADO	Ênfase na aprendizagem; Inclusão e universalização do acesso	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salas superlotadas (Prejudicam o rendimento e favorecem a indisciplina) ➤ Defasagem idade/série (Desestímulo pelas reprovações constantes)
FAMÍLIA	-	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência; ➤ Desestrutura Socio-econômica
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação continuada; ➤ Autonomia; ➤ Estabilidade; ➤ Qualificação ➤ Salário em dia ➤ Professores dedicados 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de compromisso; ➤ Autonomia reduzida; ➤ Direitos negados pelo sistema ➤ Baixa autoestima; ➤ Problemas de saúde ➤ Violência contra o professor ➤ Despreparo em alguns casos ➤ Alguns não colaboram com o supervisor

SISTEMAS DE ENSINO	Governo Federal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas de universalização do Acesso; ➤ Políticas de Inclusão; ➤ Recursos; ➤ Programa mais alfabetização; ➤ Livros ➤ Bncc 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descaso com a qualidade social; ➤ Má Remuneração ➤ Falta investimento ➤ Desvalorização docente; ➤ Descontinuidade de políticas e projetos; ➤ Estrutura física ruim ➤ Falta de conhecimento ➤ Desigualdade social ➤ Situação socioeconômica das famílias ➤ Má administração de recursos; ➤ Nepotismo ➤ Corrupção
	Governo Municipal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gap (grupo de apoio pedagógico) ➤ Merenda de qualidade; ➤ Equipe técnica nas escolas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Técnicos não recebem gratificações; ➤ Equipe técnica com muitas escolas e incompleta; ➤ Demora na entrega das fardas ➤ Falta de internet nas escolas ➤ Corte nas Gratificações. ➤ Muitos prestadores de serviço; ➤ Salas superlotadas; ➤ Defasagem idade/série ➤ Falta monitoramento por parte da Seduc ➤ Falta de manutenção dos prédios e equipamentos
GESTÃO		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestão democrática 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta autonomia ➤ Gestão precária

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos uma maior quantidade de aspectos negativos do que positivos no quadro. Os positivos são em menor número e alguns merecem uma atenção maior.

Não há, de fato, nenhuma referência positiva explícita relativa aos alunos nem quanto às suas famílias. Destacamos que, por um lado, há uma evolução no sentido de que essa negatividade não recai sobre o aluno, em se tratando de responsabilização, mas de vitimização, uma vez que a superlotação das salas de aula interfere no processo de ensino-aprendizagem e propicia a indisciplina. Como sabemos o fracasso escolar por muito tempo esteve associado à noção de aluno-problema, como demonstraram inúmeras pesquisas educacionais (PATTO, 1996; LIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2014). Por outro lado, há

uma cristalização do sentido de que as famílias ainda são, de certo modo, responsabilizadas, tidas como “ausentes” e o que deprecia negativamente para a qualidade da educação pública. Quanto à família não há uma única referência positiva.

Em meio a isso, a família é citada como ausente e desestruturada o que evidencia uma generalização do fato, pois nem todas as famílias são ausentes ou desestruturadas. Essa desestruturação familiar, citada por parte dos participantes, não se relaciona à composição do grupo familiar e sim à situação socioeconômica e cultural deste.

A partir da nossa experiência na rede municipal, vemos que na grande maioria dos casos, as famílias subjugadas pelo tráfico, em outros pela extrema pobreza e em outros ainda, pela violência doméstica. Também há aquelas que são vítimas de ambos os fatores. Essa realidade contextual termina por chegar à escola de forma a comprometer o rendimento dos alunos oriundos dessas situações, o que exige da escola uma postura diferenciada e humanizada para cada caso, de forma que a presença de órgãos governamentais e de apoio às crianças e a essas famílias se torna fundamental para a inclusão e integração desses cidadãos.

Ao se referirem à aprendizagem dos alunos, 89,7% dos supervisores apontam para o insucesso, classificando-a como uma aprendizagem “regular” para 69,2% ou mesmo “ruim” (20,5%), demonstrando uma realidade difícil nas escolas do município e, ainda, uma história de grande índice de reprovação.

Quadro 13: Avaliação da Aprendizagem dos alunos

EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
--	10,3%	69,2%	20,5%	--

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de não ser fator exclusivo e determinante, um dos citados pelos sujeitos foram as condições sociais e econômicas dos alunos. Para os participantes da pesquisa, esse fator atrela-se ao fracasso por influenciar diretamente nas condições de oportunidades e de aprendizagem a que se submetem os alunos. O reflexo das más condições socioeconômicas dos alunos é nitidamente visto nos resultados de aprendizagem já mencionados no capítulo II deste estudo. Ao serem questionados acerca da situação econômica dos alunos, todos os investigados pontuam entre regular, ruim e péssima, conforme o quadro a seguir.

Quadro 14 – Situação socioeconômica dos alunos

Quanto à situação econômica dos alunos matriculados nas escolas onde você atua, sua avaliação seria como:				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
-	-	46,1%	51,3%	2,5%

Fonte: Dados da pesquisa

Constatamos a necessidade de ações governamentais de forma a reduzir as desigualdades sociais e econômicas como uma maneira de possibilitar a permanência e o sucesso dos alunos da educação básica nas escolas públicas. Esse aspecto da política educacional discutida desde o início do século XX por diferentes estudiosos já referenciados anteriormente, chama a atenção por se constituir como uma responsabilidade governamental que secularmente se mantém em segundo plano no desenvolvimento de políticas públicas servindo para a manutenção de um enfraquecimento da escola pública.

Os resultados das entrevistas destacam bastante a preocupação com o ensino-aprendizagem, sendo um ponto crucial para a qualidade da educação na visão de S 8: “Quando penso em qualidade, pra mim é ensino-aprendizagem. Quando vejo que as crianças tão aprendendo, isso pra mim é sinônimo de qualidade”.

A qualidade do ensino para os supervisores decorre do trabalho do professor e da sua formação, provavelmente daí o fato de um grande número de evocações em torno da “Formação Docente”, como afirma S 16: “Mas eu acho que o fator principal está com o professor em sala de aula, que está com a mão na massa, que está trabalhando com aprendizagem dos alunos”.

No entanto, apesar destas afirmações, gostaríamos de problematizar este discurso de forma que os poucos avanços percebidos no sistema público municipal de ensino de Campina Grande, não corrobora a celebração da boa formação docente nem tão pouco, a tônica do professor como operador de milagres.

Quanto aos aspectos positivos do professorado, uma série de elementos vinculam-se, na verdade, à sua condição de estatutários, como a estabilidade do emprego, a autonomia do trabalho e os salários em dia. Também são consideradas positivas a qualificação e a referência de professores dedicados. Não obstante, as críticas são abundantes, inclusive são apontados aspectos contrapostos aos precedentes como: falta de compromisso; autonomia reduzida; baixa autoestima; despreparo em alguns casos; alguns não colaboram com o supervisor; problemas de saúde. Trataremos, melhor, do professorado e da qualidade educacional no tópico seguinte.

4.1.2 - A formação e a valorização da profissão docente

Como Lira e Domingos Sobrinho (2014) afirmaram a formação docente não deveria ser entendida como uma panaceia, um remédio pretensamente eficaz para todos os males, ainda que seja importante em qualquer mudança educativa. A propósito, esses autores destacam que

o próprio discurso governamental tratou de colocar no professor/a a culpa pelo fracasso escolar, inclusive ao propor continuamente que a formação docente seria o caminho para a efetivação da mudança.

Para os sujeitos, como vimos, a representação social da qualidade da educação se assenta em vários aspectos interrelacionados, mas é evidente que a Formação Docente tem um papel crucial. “[...]é indispensável que se pense numa boa formação de professores”(S11).

Contudo, quando observamos em outras respostas do questionário e das entrevistas, os participantes apontaram não apenas a Formação, mas também a Valorização Docente:

“[...] valorização dos professores, não só dos professores, mas de todos os que... dos profissionais da educação” (S4).

“[...] isso implica também na valorização dos profissionais da educação como um todo”. (S5)

“[...] as condições salariais de trabalho, do professor.” (S14).

É importante lembrar que esses sujeitos, em sua maioria, são também professores. Se por um lado há empatia para com as condições do professorado, por outro há ainda críticas quanto a atuação docente.

Na visão dos supervisores as formações oferecidas pela secretaria de educação em parceria com algumas instituições são importantes e necessárias para o crescimento profissional do professor e fortalecimento da prática educativa em sala de aula destacando positivamente a qualificação dos professores do sistema municipal.

A formação docente em Campina Grande, considerada boa pelos supervisores - como indica o próximo quadro - aponta para uma necessidade que se integra aos fatores que, segundo os sujeitos da pesquisa, representa a qualidade no âmbito da escola, uma vez que o professor é diretamente responsável pelo ensino. Essa boa qualificação do docente, também perpassa pela formação continuada oferecida pela secretaria de educação, bem como no âmbito da escola.

Quadro 15: Formação Docente

Nas escolas da rede municipal, a formação continuada para docentes é:				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
5,1%	64,1%	30,8%	-	-

Dados da Pesquisa

Esta ideia fortalece a importância do professor no processo qualitativo da educação e nos adverte para a necessidade de focar nesse profissional com um olhar diferente daquele que tem sido dispensado a ele durante séculos: o olhar da responsabilização e da

culpabilização. O docente brasileiro é, na maior parte das vezes, apontado como único responsável pelo insucesso do processo ensino-aprendizagem, seja de forma explícita ou implícita, ele sempre está no centro das discussões. De modo que seu papel de mediador e facilitador da aprendizagem assumam um caráter solitário na concretização da prática e no alcance dos resultados.

No entanto, ao longo do nosso estudo, discutimos sobre o contexto geral da educação no país e todas as necessárias dimensões que envolvem a qualidade educacional. De forma que, esse isolamento seria reducionista e nos remeteria a uma provável omissão das responsabilidades e condições que interferem no processo de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a formação docente no município, apesar de ser considerada de qualidade não coaduna os resultados de aprendizagem. Isto corrobora a interdependência existente entre os processos educativos que integram as dimensões necessárias à qualidade social e comprova em termos gerais que o professor, solitariamente, não responde pela qualidade, muito embora seja o “propulsor” para a efetivação do trabalho pedagógico em sala de aula.

Diante disso, importa associar a prática supervisiva de assessoramento ao professor como uma importante condição na busca pelo aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e conseqüentemente, na conquista de melhores resultados.

De acordo com a percepção dos investigados o/a supervisor/a em Campina Grande, atua como mediador de processos estabelecendo no dia a dia da escola um diferencial para a educação local. Nesse sentido, a RS de qualidade se manifesta a partir da conexão de diversos fatores, dentre estes a valorização profissional, as condições de trabalho e a prática pedagógica.

Ainda em relação à valorização docente, vários fatores se associam, inclusive semelhantes à função supervisora, implicando principalmente em melhores condições de trabalho e remuneração. Nessa linha de raciocínio, ao serem entrevistados os supervisores evidenciaram esse pensamento como consenso do grupo, tratando a qualidade com a complexidade que lhe é devida:

Bem, qualidade é... numa educação de escola pública, significa condições de trabalho para o professor né? Condições também para o aluno.(S 5)

[...] pra que a educação tenha realmente uma qualidade precisa muitos elementos caminharem juntos. (S 11)

Tudo tem que caminhar junto, né? O desenvolvimento do indivíduo como ser global, multifacetário. Isso, se tratando do aluno, né de aprendizagem? Tem a questão estrutural, as condições de ensino, as condições salariais de trabalho, do professor... [...] Acredito que é um conjunto e, por isso tão complexo, depende de muita coisa e de muita gente, né?(S 14)

Esse fato, por si só reforça a tônica da formação docente, como valorização profissional engendrada na configuração das condições docentes e referendada na base das RS dos supervisores, ao relacionarem a formação com o compromisso e investimento. A qualidade, portanto, permeia a formação dos professores, mas não se limita a ela, formando uma rede de fatores e de atores na sua construção.

Ao apontarem a autonomia docente como positiva, paralelamente, revelam a sua preocupação com a perda dela em detrimento da padronização de instrumentos e propostas centralizadoras para os processos de planejamento e avaliação no município de Campina Grande. A estabilidade surge como ponto positivo no sentido da segurança do profissional, mas também como fator de continuidade do trabalho de assessoramento, já que apontam como negativo a constante contratação de prestadores de serviços para a docência, bem como para o cargo da supervisão.

Como já foi discutido anteriormente, dentre os pontos negativos para a docência muitos fatores são apontados, mas destacaremos aqueles que recaem diretamente sobre a ação do docente como a falta de compromisso, baixa autoestima, problemas de saúde, violência e despreparo em alguns casos, além de dizerem que alguns professores não colaboram com o supervisor. Esses fatores elencados podem impactar negativamente as relações no contexto escolar bem como o processo de ensino-aprendizagem uma vez que o professor é o regente do ensino, da avaliação dos alunos e responsável por implementar as ações curriculares em sala de aula.

A questão da violência e da saúde são aspectos preocupantes já discutidos em diversos estudos, dada a importância do tema (ABRAMOVAY: RUA, 2002; CHARLOT, 2002; SANTOS; 2016). Ao citarem a violência contra o professor, os sujeitos referem-se à exposição a agressões verbais, desrespeitos de diferentes ordens por parte de pais e alunos, agressões físicas em menor escala, mas muito presente nas escolas de todo o país, além da violência simbólica a que os profissionais são submetidos em diferente âmbitos: ameaças diretas e indiretas por parte do governo e gestão escolar quanto à sua “incompetência” quando os resultados não são os desejados, constantes questionamentos quanto aos poucos direitos já

conquistados, a sobrecarga de trabalho e, a difícil tarefa de sobreviver com os baixos salários, são alguns exemplos a serem citados que podem atingir diretamente a saúde docente.

Tratar sobre a valorização profissional considerando a gama de aspectos que isto envolve, leva-nos a refletir sobre a negação das condições para uma prática docente frutífera. Assim, a valorização dos profissionais da educação, docentes e não docentes evidencia-se como fator integrador da qualidade educacional a ser observada pela gestão escolar e governamental. A falta de compromisso e de investimento para assegurar a base da qualidade educacional, na RS dos supervisores, são um tópico recorrente em diferentes falas e sua referência demonstra que sem as bases não se pode construir um projeto educacional de qualidade e efetivá-lo.

4.1.3 - O Sistema de Ensino

O acesso ampliado à escola pública, a universalização do ensino, surge como algo positivo. Contudo, a menção quanto à superlotação e à distorção idade/série são os pontos negativos contrapostos a essa universalização e a própria ideia de qualidade. Ao se ampliarem as oportunidades de acesso, os sistemas educacionais necessitam viabilizar as condições de manutenção, de infraestrutura e do próprio processo de ensino.

Quanto ao *Governo*, os supervisores apontam questões que revelam, de alguma forma, avanços nas últimas décadas, mas ainda demonstram grandes problemas em relação ao descompromisso e descaso com a qualidade da educação. Dentre os apontamentos considerados positivos pelos supervisores estão, os recursos enviados diretamente para a escola e programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional da biblioteca da escola (PNBE) e as políticas de inclusão. Fazendo o contraponto apresentam subcategorias como o descaso com a qualidade social: a desvalorização docente, descontinuidade de políticas e projetos, entre outras, para demonstrar as falhas com a qualidade da educação que se delinham como a omissão do governo na garantia dos direitos sociais chegando até a corrupção e o nepotismo.

Na fala da entrevistada S 14, isso se manifesta a partir do tipo de política que se pratica no Brasil:

[...] infelizmente no Brasil, a gente não pratica a boa política né, os governantes ainda tem um viés muito político-partidário, então a educação sempre tá ligada a um programa de governo e não de estado então, a cada governante que muda, ele quer, muitas vezes até distrata o que foi feito anteriormente, até de bom, de política pública, de investimento, desconsidera como se aquilo fosse descartável e começa como se fosse do zero e às vezes desmerecendo o que foi feito antes. E isso pra mim se configura num atraso

pra esse desenvolvimento dessa qualidade. Se houvesse continuidade do que vem dando certo, um aprimoramento e uma revisão do que não tá dando certo, a gente tinha mais condição de, em nível de sistema de educação, de política de educação, as coisas melhorarem muito, mas no Brasil a gente ainda não pratica esse tipo de gestão. (S 14).

O Brasil tem se mantido ano após ano, entre os piores do mundo no ranking internacional no que se refere à qualidade de vida. O índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo a ONU, permanece rebaixado e dentre os muitos fatores observados pelo órgão para a emissão do índice, encontra-se a qualidade educacional (BRASIL, 2018). A estagnação do IDH do Brasil, no ranking mundial, bem como sua remota tentativa de elevar os resultados de aprendizagem, ambos históricos, condizem com a RS dos supervisores, quando estes relacionam a falta de qualidade na educação com a falta de compromisso e de investimentos. Esta ausência, apresentada pelos resultados desta e de outras pesquisas brasileiras, problematiza a iniciativa governamental e as políticas públicas.

O descompromisso governamental favorece a instabilidade dos índices e mantém um quadro de educação indesejado. Sem as condições necessárias, professores não ensinam como deveriam, assim como alunos não aprendem como deveriam aprender. Essa dimensão da qualidade ao ser negada pelo governo na omissão da garantia de direitos e investimento, perversamente, fortalece o fracasso dos resultados, seja os analisados em larga escala, seja os avaliados pela escola. Raciocínio que se consolida a partir do que se conceitua como qualidade social da educação (DOURADO, 2007; ABÁDIA SILVA, 2008; GADOTTI, 2010; SOUZA, 2013;).

Ainda nessa perspectiva, a RS dos supervisores aponta a interrelação do compromisso e do investimento, na oferta das condições estruturais para as escolas públicas a fim de que a formação docente se constitua numa melhoria substancial para a educação. A infraestrutura se estende para além da estrutura física e condiciona o trabalho pedagógico na escola, assim como contribui com a efetivação da gestão democrática, uma vez que viabiliza os planos de ação do gestor escolar e do supervisor e incide na prática docente.

Dessa forma, ao representarem socialmente o investimento como uma das bases para a qualidade da educação, os/as supervisores/as compreendem que o compromisso governamental se estende também para as questões sociais e econômicas que circundam a esfera docente e a vida da comunidade escolar de modo geral. Os aspectos socioeconômicos são responsáveis pela manutenção do *status quo* distanciando o aluno da escola pública da legítima igualdade de condições e oportunidades para aprender.

A infraestrutura das escolas é apontada na tabela a seguir como regular, por 51,2% dos investigados e como ruim por 12,8% deles. Esse resultado demonstra que 64% dos sujeitos sentem-se insatisfeitos com as condições estruturais de trabalho que vão desde o espaço físico, recursos e materiais diversos, o que aparece como fator complicador das reais condições de trabalho no sentido de uma educação de qualidade.

Quadro 16 - A infraestrutura

Como você avalia a infraestrutura das escolas da rede municipal de Campina Grande?				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
2,5%	33,5%	51,2%	12,8%	-

Dados da Pesquisa

A ausência de compromisso do governo que, redundando na negação das condições para a realização do trabalho na escola, bem como na negação dos direitos sociais, reforça o descompasso entre os avanços e entraves. As falas de alguns sujeitos sustentam esse raciocínio;

“[...]compromisso de gestor público, no sentido de investir na educação, é... no que diz respeito aos resultados que essa educação pública vai trazer né? Porque o que a gente vê infelizmente, o que notícia o tempo todo, é que sempre tem aquela comparação e o ranking de que a educação pública, ela não tem qualidade nenhuma, que o índice de avaliação da educação pública sempre vai tá abaixo da escola privada né? E a gente fica se perguntando por quê? E agente vê que muitas vezes falta a questão do investimento mesmo né, no setor público e isso parte da gestão em nível maior né? dos nossos governantes que não investem.(S 4)

“É... eu entendo assim, como qualidade... é... como se fosse uma trajetória de você querer que tudo que for de política pública associada à educação ela seja válida, entendeu?(S 6)

Se as questões estruturais do fazer educacional são elementos centrais na sua realização, pensar o processo ensino-aprendizagem nessa perspectiva, é constatar um dos pontos cruciais para a conquista da qualidade educacional ou para redução do fracasso escolar. Dos 39 respondentes da pesquisa, 64% percebem dificuldades na infraestrutura das escolas onde atuam, demonstrando que apesar dos avanços obtidos ao longo dos últimos anos, ainda há aspectos essenciais para a realização de um trabalho pedagógico consistente que lhes são negados, seja pelo modelo organizacional da função, seja pela sobrecarga de trabalho ou pelas questões burocráticas que envolvem a prática supervisiva.

Nesse sentido, colocar em prática a proposta pedagógica do município juntamente com os professores e a gestão escolar, torna-se um desafio considerando a problemática estrutural

da ação pedagógica *in locu*. Essa problemática permeia todo o funcionamento da escola e interfere na prática educativa, atingindo diretamente a professores e alunos e, conseqüentemente os resultados das avaliações internas e externas como podemos perceber nas colocações dos supervisores abordadas a seguir.

4.1.4 - Avaliação Externa e Qualidade da Educação

No quadro abaixo, os resultados das avaliações externas são considerados de regular a ruim por mais de 75% dos sujeitos. Esses resultados evidenciam a estreita relação existente entre as condições de trabalho dos profissionais da educação e o impacto negativo delas no processo de ensino-aprendizagem, assim como as situações contextuais de aplicação dos exames.

Quadro 17 – Os resultados das avaliações

6) Quanto aos resultados das avaliações externas, como você classificaria a rede de ensino?				
EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
-	23,7%	64,1%	12,2%	-

Fonte: Dados da pesquisa

Nas entrevistas, ao relacionarem os resultados das avaliações externas com a qualidade da educação, os investigados assumem um posicionamento crítico como descrevem as falas:

A nossa política de avaliação é um tanto incoerente sabe, eu acho. Ela não contempla o sujeito real, né, aquela criança que está na escola, estabelece um padrão, um sujeito único, daí desconsidera todas as singularidades, as especificidades dessa pessoa, do sujeito existentes no cotidiano escolar. Eu não acredito que os resultados das avaliações externas de fato, sejam a certificação pra uma educação de qualidade, né? Pois existem muitas inadequações nesse processo avaliativo. Muitos dados são mascarados e não correspondem com a realidade. (S 4).

Eu não faço uma relação é..., no sentido, de forma positiva não, porque assim, como é que eu enxergo esses resultados, essa busca pelos resultados das avaliações externas, que é uma busca muito mais do número, né? Do resultado. (S 5)

[...]Mas eu ainda acho assim, muito elementar, mas como ainda se deixa a desejar no quesito de, do acompanhamento, do monitoramento, de tudo que acontece na escola e junto com toda a comunidade escolar[...]. (S 6)

A proficiência daqui melhorou muito, mas eu ainda... quando fala em índice eu ainda fico preocupada. Porque assim, o aluno se torna um número né, então quando eu vou falar com as meninas (professoras), vou mostrar algum resultado, a gente que tá aqui a gente conhece. A gente sabe, esse aluno tirou

isso aqui, mas poderia ter se saído bem melhor. A gente sabe a capacidade do aluno, quem ver só o número não reconhece[...]. (S 8)

Eu costumo fazer uma comparação... aqui as escolas parece que elas vivem numa panela de pressão, sabe e, alta pressão. Eu acho que a cobrança é muito grande, o retorno e o feed back de condições, condições materiais, condições de trabalho, remuneração, aí fica muito a desejar, né? A gente vivencia hoje escolas superlotadas com turmas com muitos alunos e uma pressão enorme por resultados. Implicitamente, existe aquela questão de punição sabe? Porque quando consegue um resultado negativo, você automaticamente é colocado à vista de todos então por meio dessa pressão e dessa cobrança, parece que as escolas estão trazendo pra si, o medo de sair feio na fita, entendesse? E isso é muito perigoso porque há uma tendência muito grande de acabarem burlando resultados. (S 9)

[...] o foco vai para a questão das avaliações externas... A questão do número, do fator Ideb, do desempenho e não a questão, do processo de aprendizado, que seria o mais importante pra se chegar a essa nota, a essa meta desejada. (S 11)

Eu acho que as avaliações externas, elas tem um espaço. Elas tem um lugar na qualidade da educação. Eu não descarto elas, como se elas fossem totalmente negativas. Só que eu acho que os resultados não são aproveitados com deveriam ser. De uma forma mais ampla, porque esses resultado deveriam servir não pra avaliar o professor ou a escola, mas o sistema como um todo, né? Primeiro, porque as metas que são estabelecidas só dizem respeito a alguns aspectos selecionados pelos órgãos oficiais, não avaliam tudo que deveria ser avaliado para que haja melhoria na qualidade. E segundo, que os resultados dessa avaliação limitada ainda não é tratado como deveria ser. Porque deveria implicar na melhoria do sistema todo. Se tem uma escola que sempre dá resultado ruim, não deveria ser avaliado só trabalho do professor como é feito hoje, o professor praticamente é responsabilizado por isso, né? Mas deveria ser um indicativo de que o sistema deveria ser revisto né/ Inclusive até os objetivos dessas avaliações deveriam ser revistos. Eu acho que o professor é muito pouco escutado, nisso, as suas dificuldades, as suas queixas, as suas necessidades e as avaliações em larga escala não dizem muito da realidade de todo o país não. É aquela coisa de homogeneizar, né? Como se toda realidade escolar, toda sala de aula, toda criança fosse igual, né? Todo processo de aprendizagem fosse igual, todo processo de ensino fosse igual e a gente sabe que não é assim. (S 14)

Dentro dessa análise, alguns fatores sérios e polêmicos aparecem na significação da Avaliação Externa como índice norteador da qualidade. Como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho, esse paradigma se apresenta como referência para o estabelecimento de Políticas Públicas, o que gera preocupação àqueles que entendem a qualidade como uma ampla rede de fatores. Nas falas dos supervisores, três aspectos contrapõem a utilização do índice como única forma de interpretação para o estabelecimento da qualidade educacional: a incoerência da política avaliativa – por razões já esclarecidas nas próprias falas; a

culpabilização docente – despreza-se a interdependência dos fatores e ações dos sujeitos; e, por fim o mau uso ou uso limitado dos resultados para o redirecionamento das ações na escola de forma autônoma e reflexiva, pois,

As questões até aqui discutidas sobre a relação indissociável entre avaliação e qualidade mostram as dificuldades de se atingir a qualidade sociocultural desejada para a educação. Entretanto, toda crítica colocada até aqui traz também, implicitamente, o desejado e que precisa ser desvelado. (CAPPELLETTI, 2015, p. 99).

4.1.5 – A Gestão Escolar

A respeito da gestão escolar a maioria dos sujeitos diz ter uma gestão democrática e participativa na escola onde atuam, mas apontam a falta de autonomia dos gestores como ocasionador da precariedade na gestão, trazendo consequências sérias para a atuação em busca da qualidade que transcenda apenas as avaliações externas e o preenchimento de relatórios.

Da mesma forma, a gestão das escolas se configura num desafio que vai desde gerir os processos financeiros, administrativos e pedagógicos da escola devido às demandas atuais existentes no gerencialismo imposto às unidades escolares. Além dessas demandas, as relações interpessoais entre funcionários e professorado, a complexa atuação dos colegiados e as questões socioeconômicas e culturais dos alunos e de seus familiares, se constituem em uma densa problemática para a gestão. Nesse contexto, a gestão democrática se caracteriza como uma possibilidade de descentralização e de compartilhamento de responsabilidades de forma a diminuir a sobrecarga do gestor escolar. Na tabela abaixo apresentamos os resultados dos 39 supervisores, no quesito gestão democrática.

Quadro 18 – A Gestão democrática

Como você avalia o exercício da gestão escolar na rede tendo como referência a perspectiva da gestão democrática ?				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
10,2%	51,2%	30,08%	7,7%	-

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa perspectiva, os supervisores que compõem a dupla gestora na escola e, atuam como articuladores dos processos administrativo e pedagógico percebem a existência de um perfil democrático da gestão nas escolas onde atuam. Isso se reflete na opinião de mais de 60% dos sujeitos que consideram a gestão da escola como boa ou excelente. Todavia, ainda há uma amostra considerável de mais de 37%, que se refere à gestão como regular ou ruim. Esse é um caminho importante a ser percorrido pelos gestores que se encontram nesta última

estatística, pois se a gestão é corresponsável pelo sucesso, sua atuação legítima a qualidade nos quesitos liderança e participação, ou a falta destes, por sua vez, reforça o insucesso da escola pública.

Nas falas dos entrevistados, a liderança do gestor e sua consciência democrática são elencadas como possibilitadoras de uma escola melhor. A gestão democrática aqui é citada como atributo para a qualidade:

Ah! A gestão. A gestão é o coração né, porque também se não tiver uma gestão, tanto que seja forte com os alunos, que ela tenha pulso, a quem a gente tenha a quem recorrer na hora de uma necessidade e, uma gestão também que não seja só pra burocracia, que ele pense no pedagógico. Se for um gestor que pense no pedagógico, faz toda diferença. As escolas onde o sucesso aconteceu, por onde eu pesquisei, por eu sei é sempre a gestão que tá ali, apoiando em tudo. (S 4)

A questão da gestão participativa, envolvendo os pais. Esse é um atributo maravilhoso, porque a gente sabe que as famílias não tem essa condição de participação e o que ocorre é que na maioria das vezes elas participam apenas dizendo sim ou não. (S 11)

Em primeiro lugar a gestão aberta e democrática. (S 16)

As falas acima envolvem o importante olhar do gestor para a conquista da qualidade na escola, de forma que o seu papel se torne notório e respeitado.

Importa-nos pensar também sobre a pressão que os gestores escolares sofrem pelo lugar que ocupam. Eles situam-se de um lado em meio à cultura institucional estabelecida, que algumas vezes se contrapõe à realidade das necessidades locais e de outro lado em meio às imposições do Sistema. Nesse trânsito, surgem as resistências, os embates e as impossibilidades do fazer democraticamente um trabalho pedagógico que viabilize os avanços e a qualidade esperada.

Cabe aqui, outra vez refletirmos sobre a complexidade do nosso objeto de estudo. Pois o gestor só consegue realizar uma gestão democrática e participativa se as vontades dos envolvidos forem proativas e positivas, caso contrário, a democracia da gestão será um ideal postergado ou, no máximo, insuficiente.

4.2 - A Qualidade Social Almejada

As reconfigurações educacionais e seus desdobramentos a partir dos anos 1980 implicaram em diferentes processos de construção, desde a adequação da legislação até a mudanças na concepção de sociedade e homem que se pressupunham para os novos tempos como discorreremos no primeiro capítulo desse estudo. A partir de então, o movimento de

implementação do modelo gerencial na economia se consolidou e a educação foi e continua sendo, fortemente impactada por esse processo.

Com a implementação dos sistema de avaliação em 1995 e em a instituição do IDEB em 2007 forjou-se uma política nacional de busca pela qualidade educacional com base no desempenho dos alunos e no fluxo que perdura até hoje com algumas modificações.

Diante disso, autores como Abádia Silva (2009), Souza (2013) e muitos outros trouxeram em seus estudos reflexões importantes sobre esta qualidade. Que concepção de homem e sociedade se busca com um conceito de qualidade educacional, onde aspectos essenciais da vida humana são ignorados? Como medir através de um índice a situação real da diversa realidade educacional de um país como o Brasil? Esses são alguns questionamentos postos por críticos desse paradigma da qualidade.

Além disso, alegam que a não observância a aspectos como a diversidade sociocultural e econômica, acarreta uma padronização que engessa todo aluno brasileiro a um modelo avaliativo sem alternativas, nesse sentido, para se determinar se há ou não qualidade nas escolas do Brasil.

Nesse sentido, os supervisores assumem um posicionamento acerca da educação de qualidade que almejam e que, ultrapasse os limites do exame para se determinar se tem ou não qualidade. A seguir traremos algumas falas que expressam o olhar supervisivo dos entrevistados acerca da escola pública que buscam:

[...] mas que realmente pense numa educação transformadora, numa educação de mudança social, é... de fato, isso implica também na valorização dos profissionais da educação como um todo e, de modo geral uma escola que tenha princípios democráticos, né? Que atenda a necessidade dos alunos, do corpo docente, que entenda essa educação de forma plena. (S 4)

Realmente formando o cidadão, aquele que realmente vê o outro muro da escola, entendeu? Ou seja, a vida. Então, quando eu preparo para este mundo que tá lá fora, entendeu? contemplando aquilo que ele tem direito, que tá constituído em lei, aí eu digo que tá trabalhando com qualidade. (S 6)

Porque a nossa missão aqui diz que a gente quer cidadãos críticos, pensantes, então é isso, se eles tão conseguindo dar opinião sobre alguma coisa, se eles tão, como os meus alunos aqui de manhã, cobrando alguma coisa, vem aqui na gestão vem na gente da equipe técnica e reivindicam, então pra mim isso é qualidade.(S 8)

Acho que tem que se vê o aluno como um todo e pensar na aprendizagem significativa dele. Porque se isso de fato acontecesse, resultados eram só uma boa consequência, que é o contrário do que a gente vê hoje. Então qualidade da educação na rede pública, eu acredito que tem que ser

qualidade social, acho que a gente tem que colocar esse adjetivo. Se não agente acaba dançando conforme a música dessas políticas atuais. (S 9)

A gente tem que ter uma educação que emancipe, que crie um sujeito consciente e pensante que valorize suas próprias ideias, suas reflexões, como também uma escola que dá conta daquele papel que a sociedade lhe atribui, né? Uma agência formadora, uma agência que também traz o conhecimento acadêmico, o conhecimento escolar que tem suas especificidades. (S 14)

Retomamos então a discussão da qualidade social a partir destas falas que buscam uma educação que emancipe os sujeitos para emancipar a sociedade com expressão do pensamento Freiriano. As tensões e os desafios enfrentados pelos supervisores nesse âmbito serão discutidas a seguir, de forma que o pensamento do grupo se expressa como consenso, no entanto, ainda não na ação. Apesar de compreenderem o papel da escola para uma qualidade social, as circunstâncias cotidianas, de alguma forma, reafirmam as ausências de uma educação que promova essa emancipação de forma geral no município.

Em decorrência das observações no campo, alguns aspectos importantes a serem considerados foram percebidos. Como já ressaltamos anteriormente, nossa intenção é de refletir sobre aspectos recorrentes, em algumas unidades escolares, que podem servir como parâmetro para análise do impacto que esses pontos podem ter sobre a qualidade. Não temos a intenção de denunciar ou criticar as unidades educativas, mas de entender o contexto de trabalho dos supervisores. Alguns aspectos fogem ao controle imediato da equipe que compõe cada uma dessas escolas, assim como muitos desses núcleos enfrentem questões específicas da sua realidade contextual que não nos cabe intervir nem mesmo julgar. Nesse sentido, apenas apresentamos para reflexão dos interessados por evidenciarem grandes diferenças entre escolas em uma mesma rede de ensino.

Quadro 19 – Percepções da pesquisadora no campo

PONTOS OBSERVADOS				
Escolas bem organizadas, tranquilas; presença dos gestores;	Gestores presentes, mas havia um clima de desorganização e depredação do ambiente escolar;	Ausência dos supervisores no turno visitado por diversos motivos;	Pequeno número de alunos ou não funciona no turno da tarde;	Bom acolhimento à pesquisadora.
Núcleos 2; 3; 5; 7; 8	Núcleos 1; 4; 6	*Todos os Núcleos	Núcleos 3; 4; 7	Núcleo 2

***Todos os núcleos e não todas as escolas**

Fonte: Dados da pesquisa

Essa descrição sintética serve como parâmetro para entendermos que não podemos falar de uma escola pública genérica e introduzir questões mais pontuais nesse universo. Ao fazermos o comparativo entre os núcleos no quadro acima, com base em nossas observações, é relevante considerarmos os contextos socioeconômicos e culturais de cada comunidade, além das condições estruturais de trabalho e das possibilidades de atuação do gestor ou supervisor dadas as circunstâncias locais. Outro fator importante a consideramos é a dupla ou, em alguns casos, tripla jornada de trabalho dos supervisores. Isto interfere diretamente na plasticidade que os horários desses profissionais precisam ter em detrimento da sua atuação em diferentes escolas, o que, talvez, justificaria a ausência destes nas escolas nos horários em que as visitamos. Ainda é importante salientar que a pequena quantidade de alunos ou o não funcionamento de um dos turnos foi observado em situações isoladas e num pequeno número de escolas o que não representa a situação geral das escolas municipais.

Ressaltamos a diversidade de estruturação das unidades educativas da rede municipal de ensino, alertamos para a atenção que deve ser depreendida à heterogeneidade na educação. Seja no que diz respeito ao universo dos atores educacionais, seja na complexidade organizacional do funcionamento e seus desdobramentos. Diante dessa ressalva, colocamos-nos como agente reflexivo e não julgador de cada panorama mencionado.

Todavia, esta multiplicidade de realidades interfere diretamente na qualidade da educação do sistema educacional, o que exige uma mecanicidade administrativa do gestor público que se faça presente de forma pontual em cada realidade levando-nos a compreender, ainda que superficialmente, a dificuldade de se estabelecer parâmetros e ações padronizadas para a educação. Nesse caso não se justifica a utilização dos mesmos meios para se buscar a melhoria dos resultados e sim estratégias específicas e de acordo com a necessidade local.

Observamos ao longo dos anos que atuamos na rede municipal, que algumas poucas escolas conseguem promover uma proposta pedagógica inovadora e que impacta a vida dos seus alunos positivamente no sentido social e transformador. Escolas que a partir do ensino diferenciado e da observação das necessidades reais da comunidade enfrentam os obstáculos com profissionalismo e criatividade, conseguindo de alguma forma, avançar nesse sentido. Mas de modo geral, isso não ocorre.

Percebemos, também no campo de pesquisa, como a heterogeneidade das escolas se dá de núcleo para núcleo. Independentemente da sua localização, percebe-se que a cultura institucional que permeia cada unidade escolar é mais forte do que o discurso que circula na

rede municipal e que, muito embora haja uma proposta pedagógica no município apoiada e admirada pelos supervisores, ela não se efetiva de igual modo em todos os espaços escolares.

Isso nos leva a resgatar a ideia de que a complexidade da qualidade é, além de social, muito fortemente cultural e marcada pelo contexto de cada um como veremos no tópico a seguir.

4.3 - O contexto do trabalho de supervisão e a qualidade da educação

Sabemos que uma representação social espelha a identidade do grupo (MOSCOVICI, 2003). Gostaríamos, neste capítulo, de ampliar nossa compreensão sobre a supervisão educacional no contexto de trabalho das escolas municipais de Campina Grande.

Nesse contexto, a qualidade do trabalho prestado por esses profissionais, perpassa pelas condições estruturais, pelo reconhecimento da importância da sua função, além da melhoria salarial, para que suas atribuições sejam efetivadas repercutindo na colaboração dos processos de melhoria da qualidade da educação das escolas onde atuam.

Ao serem perguntados acerca do trabalho do supervisor no sistema municipal e sua relação com a qualidade da educação, os sujeitos da pesquisa elencaram diversos olhares que giram em torno de dois grandes eixos: a função e as condições de trabalho como organizados no quadro a seguir:

Quadro 20- O trabalho do supervisor e a qualidade educacional

O TRABALHO DO SUPERVISOR E A QUALIDADE EDUCACIONAL	
FUNÇÃO	CONDIÇÕES E CONTEXTO DE TRABALHO
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamental para a promoção da qualidade; • Mediador de processos; • Diferencial • Diálogo e construção coletiva; • Contribui diretamente com a docência; • Mais aceito; • Contribui nos processos burocráticos junto à gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • Precarização; • Subutilização; • Fragmentação; • Trabalho árduo; • Sobrecarga; • Cobrança Excessiva; • Desafios constantes; • Necessidade de mais formação; • Substituição por profissionais não qualificados para a função; • Desvalorização; • Cansaço e estresse

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima demonstra a consciência política da ação e da função supervisiva num contexto democrático, quando a colocam como fundamental e mediadora de processos para contribuírem com a escola a partir do diálogo e da construção coletiva. Isso nos mostra o

caráter revisitado e social do supervisor na atual conjuntura em Campina Grande. Talvez por isso, eles mesmos se coloquem como mais aceitos e como diferencial no processo pedagógico na escola ao atuarem conjuntamente com a gestão e com os professores na construção de uma escola melhor, muito embora sejam, igualmente, conscientes da difícil tarefa de realizar um bom trabalho no sentido de perceberem a desvalorização profissional, bem como a precarização, a subutilização e fragmentação da função entre outros aspectos.

Ao se referirem à fragmentação e subutilização da função os supervisores apontam o fato de se sentirem sobrecarregados com tarefas que se desviam das suas atribuições, assim como apontam a atuação em muitas escolas como um entrave para uma boa atuação.

Ao discorrermos no capítulo II deste trabalho, sobre a função da supervisão educacional, dentre muitos aspectos, abordamos a atual configuração da função, sua importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, bem como sobre o papel de articulador de processos e cooperador da docência. Nessa ótica, a presença do pedagogo se configura como muito importante devido ao seu protagonismo em muitas frentes, o que é proporcionado por suas múltiplas atribuições. No entanto, o sentimento de desvalorização e de negação de direitos se evidencia na questão 11 do questionário, ao falarem sobre a remuneração.

Quadro 21 – Má remuneração

A remuneração do Supervisor Educacional em Campina Grande, na sua opinião é:				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
-	17,9%	33,3%	38,4%	10,2%

Fonte: Dados da pesquisa

Os baixos salários e as péssimas condições de trabalho reforçam a insatisfação e as questões que se relacionam a esses aspectos, como o adoecimento e o sofrimento do profissional da educação. Mais de 80% dos profissionais se consideram mal remunerados. Essa “perspectiva da falta” apresentada nas falas dos supervisores, também esteve presente nas falas dos docentes das escolas estaduais da Paraíba investigados por Lira (2014; 2015; 2016) e nas falas dos pais investigados pelo MEC/INEP em 2005 numa pesquisa de base nacional sobre a qualidade da educação. A pesquisa realizada no estado da Paraíba em 2016 com professores efetivos da rede estadual de ensino (LIRA, 2016), aponta resultados semelhantes quanto às queixas dos supervisores no que se refere a aspectos como infraestrutura, valorização profissional e precarização da escola pública. O que se apresenta

como consenso, é na verdade a manifestação de protesto face à necessidade de mudança na educação pública que se coaduna ao descaso governamental.

Apesar da insatisfação nesses quesitos, os supervisores sentem-se gratificados pela atuação e pela relação que mantém junto aos professores. Mais de 85% avaliam positivamente sua função e mais de 90% dos supervisores celebram a boa relação pessoal com os docentes.

Quadro 22 – A função supervisiva e sua relação com os docentes

Como você avalia a função supervisiva junto aos professores?				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
5,1%	79,5%	15,4%	-	-
Em geral, como você avalia a relação pessoal entre supervisores e o corpo docente?				
EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM	PÉSSIMA
12,8%	71,8%	15,4%	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Além desses aspectos, no que se refere à contribuição da supervisão para a conquista da qualidade educacional, os investigados endossam a importância da autoavaliação e aperfeiçoamento da prática. Importa observar nas falas a seguir que os supervisores tem consciência de suas atribuições e de que não estão, por diferentes razões, cumprindo com seu dever como deveria. Todos demonstram uma insatisfação com a prática supervisiva que desenvolvem e apontam algum aspecto para justificar essa insatisfação.

Podemos fazer sempre mais, né? É... buscar estar mais junto do professor, fazendo seu trabalho, mas buscando estar mais junto cooperando cada vez mais, nos aperfeiçoando naquilo que a gente tem limitações, nos avaliando porque nós temos que nos avaliar no nosso trabalho, né? Nunca devemos achar que tá bom, que tá perfeito, a gente tem as nossas limitações também e buscando preencher essas lacunas que não estão bem que precisa melhorar. (S 4)

Meu Deus! Eu sou muito... eu sou muito rigorosa comigo mesma tem hora que eu digo, eu judio comigo, sabe? Porque eu não vivo medindo esforço pra que a coisa aconteça, entendeu? Se tem um, as pessoas dizem: eu tô precisando disso, eu já tô procurando, acho que até demais pra o meu gosto ou pra o gosto até de outras pessoas que dizem assim: não, não faz isso. Mas é porque eu queria ter resultado. [...]eu tô aqui pra ajudar, pra mediar, pra articular e dá o suporte que eu, dentro das minhas limitações ou dentro da... buscar a dar essa ajuda.(S 6)

Com certeza! Eu poderia fazer mais se a secretaria não me desse tanta tarefa... (risos). (S 8)

Eu comparo a função do coordenador, como a função do meio campo, né? Aqueles jogadores de meio campo, porque ele não só atende a uma

obrigatoriedade técnica advinda da secretaria, questões burocráticas, como ele também tem a obrigação e a função de arcar com as responsabilidades pedagógicas. Nesse ínterim ele está entre SEDUC, e está entre gestão, e fica meio que a tiroteio, não sabe o que fazer, né? Mas assim, eu busco, por ter essa percepção que eu acho que o compromisso, se cada um tiver o seu dá pra fazer as coisas. Eu vou nessa linha sabe... Primeiro eu sei o contexto que eu estou, primeiro eu coloco meu pé no chão, porque a gente não pode chegar querendo que tudo seja 100%, mas dentro da realidade que eu tenho, o que que eu posso fazer no sentido de fazer com que a coisa aconteça de verdade, entende? De verdade, sem se preocupar com enfeites, como a gente chama, sem se preocupar também em ser bem visto lá fora. E eu me preocupo muito com o aluno. A função da gente existe por conta dos alunos, né?(S 9)

Esse é o momento que a gente fica um pouco frustrada. Eu penso pra mim... que a partir do momento que o professor chega e diz: “eita aquilo que vocês sugeriram eu aproveitei assim na minha sala”, ou chega e diz : “eu tava pensando sobre aquele texto...” Então eu sinto que há uma contribuição, mas, podia fazer mais... [...] Penso que contribuo, a partir de ouvir o outro.(S 11)

Ah! Com certeza a gente sempre pode fazer mais né? Pra mim é procurar me qualificar, minha formação como supervisora, formação acadêmica. É uma forma de contribuir com a qualidade da educação. Aprender mais, não tá conformada com uma coisa que eu venho praticando há 10 anos e porque o que eu estou fazendo é o certo, mas a inquietação de tá sempre procurando onde é que eu posso melhorar pra mim é uma contribuição com educação de qualidade, né. Também eu acho que contribui muito a gente se colocar no lugar do outro, ter empatia. Você saber que tem professores que tem limitações e você tentar se colocar no lugar do outro. Ser flexível, a ponto de você poder interferir naquela prática e ser visto como alguém que tá construindo também.[...] Então acho que uma contribuição é cuidar da minha formação e da minha humanização, que o meu ofício seja feito com qualidade técnica e acadêmica, mas também humana.(S 14)

Poderia... (Risos) Hoje como técnico com dobra de carga horária, eu atendo cinco escolas. Então se torna difícil você em dois dias por semana ou dia, quando tem reuniões na Seduc, você fazer um trabalho de qualidade na escola. Mesmo assim, eu procuro fazer um trabalho junto aos professores, que eles possam se sentir apoiados e ter segurança no técnico que trabalha com eles.[...] Mas o trabalho fica muito a desejar. É diferente você trabalhar numa escola e dar atendimento a ela todos os dias durante toda a semana. (S 16)

No desenvolvimento de sua prática os supervisores, obviamente encontram obstáculos que vão para além das relações e do papel político do supervisor. Obstáculos estruturais, diferentes ideologias que terminam por estabelecer uma disputa pelo poder no interior da escola ou ainda, os fatores extraescolares que interferem no processo cotidiano. Nesse panorama, o fazer supervisivo se dá a partir da superação e da persistência dos pedagogos que

atuam como supervisores, compreendendo sua participação na escola como um ser político socialmente engajado.

Diante disso, ao serem questionados sobre tais obstáculos, os sujeitos entrevistados apontaram diversos entraves, principalmente a demanda excessiva de reuniões na Secretaria de Educação que, termina por prejudicar a demanda da própria escola.

Apesar das dificuldades que obstaculam a prática supervisiva e das ausências refletidas ao longo de toda a análise dos diferentes instrumentos utilizados para a produção de dados da pesquisa, a despeito da representação social dos supervisores acerca da qualidade educacional apontar para a falta, ainda assim, ao encerrarmos a entrevista ouvimos nas falas dos sujeitos um ressoar de esperança e de fé na possibilidade de um dia termos uma escola pública que satisfaça nossos anseios.

Meu sonho é que todas as pessoas, crianças, jovens e adultos sem exceção, sejam vistas como sujeitos de direito e que tenham oportunidades de aprendizagem iguais, né? Que possam exercer com êxito, de forma plena sua cidadania. E, sobretudo, que nós profissionais da educação sejamos respeitados, valorizados, bem remunerados, com condições de trabalho favoráveis para exercermos nossas atividades de forma mais eficiente. (S 4)

Então meu sonho é que todo mundo entendesse que quando se faz de fato e se preocupa de fato em proporcionar um ensino e uma aprendizagem de qualidade e com significado... tudo o que vier de bom é consequência. (S 9)

Meu sonho é que a gente continue com a esperança, do verbo esperar de Paulo Freire. De ir atrás e de entender que a nossa classe pobre tem potencial e tá ficando marginalizada por conta da omissão do Estado. Então, o meu sonho é continuar com essa esperança e que eu consiga influenciar os outros a terem também. (S11)

Eu queria uma educação que articulasse o bom exercício profissional da ação docente, uma ação docente qualificada pela ciência, pelas descobertas da ciência, né? Que a pedagogia realmente fosse considerada na prática como ciência; pela articulação dos sujeitos da ação (professores, pais, alunos), pudessem ter um espaço de compreensão do papel de cada um no ato educativo dentro da escola pública. Que as condições de trabalho fossem condições profissionais de trabalho, que a profissão docente fosse tratada e o professor também, como profissionais e eles mesmos se sentissem profissionais né? Eu acho que é isso, que seja uma agência de formação intelectual e humana, que produza pessoas melhores para sua formação acadêmica, profissional e para a cidadania, pra tolerância, pra vida em coletividade. (S 14)

A escola com a qual os supervisores sonham é uma escola de qualidade social, fortalecida pelo ensino-aprendizagem que transforma e se transforma juntamente com a

sociedade. Um movimento histórico contínuo em busca da melhoria e do respeito aos direitos humanos.

4.4 - Discutindo os resultados à luz da TRS

Ao longo da exposição dos resultados pouco tratamos da TRS, ainda que, na condução da pesquisa, buscamos na mesma nos fundamentar. Pretendemos aqui discutir brevemente algumas questões relativas à teoria e aos resultados anteriormente expostos.

A TRS enfoca muito uma determinada “economia cognitiva”, no sentido que os sujeitos selecionam conforme sua identidade aspectos do objeto representado em contraposição a outros grupos (MOSCOVICI, 2003). Segundo Marková (2006) é uma teoria eminentemente da mudança, visto que trabalha com a dinâmica da transformação de significados.

Baseados em pesquisas realizados no mesmo contexto, na Rede Estadual de Ensino, em Campina Grande com o professorado efetivo (LIRA, 2016) e com docentes prestadores de serviço (LIRA; SOUZA, 2015), observamos que havia uma compreensão comum aos dois grupos sobre a não-qualidade da educação pública. Esses estudos nos fizeram hipotetizar que haveria uma representação provavelmente semelhante construída pelos supervisores de ensino. Para o professorado efetivo, a crítica ao sistema governamental era mais dura, até porque a condição de estatutários lhes permitia. Segundo Lira:

Como resultado, identificamos uma representação social da qualidade da educação pública caracterizada pela **precariedade** e **pela necessidade de investimento** na remuneração, na **qualificação docente** e em **melhorias da escola como um todo**, articulada à necessidade de **dedicação**, por parte do professorado, e à crítica quanto à **negligência dos governantes**. (LIRA, 2016, p. 107- Grifos nossos).

Os prestadores de serviço representavam os avanços, mas também apontavam para a necessidade de melhorar a remuneração, a qualificação e a estrutura física. A condição de vínculo precário de trabalho instituído, sendo muitos desses professores indicados pelos gestores, não os permitia discorrer criticamente tão abertamente como os professores efetivos.

Como afirma Jodelet (2001) é necessário compreender “quem” representa, considerando o contexto geral dos participantes das pesquisas. Visamos investigar a Representação Social da Qualidade Pública, juntamente à função supervisiva, que nos daria um melhor entendimento da mesma.

Muitos dos elementos representacionais do professorado, acima relatados, estão presentes também nesta pesquisa. Os supervisores tratam da não-qualidade, da necessidade de investimento e de qualificação. Por lançar mão de outras técnicas de pesquisa, diferentemente das pesquisas supracitadas, exploramos mais essa representação de um ponto de vista mais qualitativo, discursivo.

Do ponto de vista da lógica que permeia o discurso dos sujeitos sobre a qualidade da educação pública, essa é compreendida como uma possibilidade almejada, e não uma realidade. Para haver qualidade da educação são necessários vários aspectos inter-relacionados, que não se encontram presentes.

Os pontos cruciais dessa representação se centram nas seguintes bases: no Professorado (na necessidade de Formação e de Valorização) responsável direto pelo ensino; no sistema escolar (a nível local e federal), sendo os focos onde deve haver Investimento e o Compromisso. Contudo, como há falta de investimento, sobretudo do poder público, e compromisso tanto do poder público quanto também dos professores a qualidade é almejada como possível, não sendo uma realidade vivenciada. Vale salientar que a crítica ao professorado é minorada, tendo em vista que os que ocupam a função supervisiva se encontram em condições semelhantes de trabalho e até mesmo são ou já foram também professores.

Os participantes da pesquisa afastam-se do lugar tradicional de supervisores como fiscais, incorporando, em parte, a história mais recente do movimento da reconfiguração da profissão docente, concebendo agora como uma função supervisiva. Isso se pauta, portanto, na lógica institucional da Secretaria de Ensino de Campina Grande. No entanto, não há uma relação mais ampla com a história da profissão docente no Brasil, presente na maioria dos estados e municípios brasileiros, em relação a essa função ser incorporada na Coordenação Pedagógica.

Ressaltamos com isso, a importância da teoria das RS como uma teoria da mudança, da transformação para entender a superação da supervisão como fiscalização, desde o seu processo de formação até a atuação na escola.

A leitura crítica quanto à Educação Pública Brasileira e local está presente, em uma ancoragem de discursos pedagógicos circulantes da Qualidade Social. Almeja-se um ensino diferenciado, uma escola transformadora, um educar para a cidadania. Também se critica as avaliações em larga escala. Esses conteúdos, certamente, tem sido campo da formação docente do Pedagogo no que se denomina de Educação Crítica.

Para Moscovici (2003) a ancoragem se realiza por meio da categorização, uma “escolha de paradigmas estocados em nossa memória [que] estabelece uma relação positiva e negativa com ele”. Essa ancoragem aqui não se refere a algo conhecido na prática, mas projetado enquanto desejo de concretização, como um referencial a ser perseguido. Faz parte, de um ideário de mudança.

Tratamos brevemente da relação entre a Teoria Representações Sociais e Representações Profissionais no capítulo 3. Como vimos o conceito de representações profissionais ainda é controverso, de tal modo que pode ser compreendido por uns estudiosos como complementar às representações sociais ou, por outros, como um conceito contraposto. Afirmamos também que Piaser e Bataille (2011) entendem que se inserem no quadro amplo das representações sociais por se tratar de um subconjunto de opiniões, atitudes, pontos de vista etc. sobre objetos compartilhados por um determinado grupo profissional em uma determinada esfera de atuação.

Nesta pesquisa, compreendemos que a representação social da qualidade se pauta em discursos pedagógicos circulantes. Isso no sentido de que se tornaram bastante conhecidos por serem tratados no cotidiano escolar, em eventos, na formação docente universitária e continuada. Observe-se, por exemplo, a queixa quanto à avaliação externa, a qual é maciçamente rejeitada. Contudo, ao que parece não há um processo de discussão em termos teóricos e mais reflexivos no sentido de sistematização.

Como uma representação espelha a identidade do grupo, é importante ressaltar que a qualidade da educação seja mais referida à formação docente, no quadro do professorado, e ao poder governamental, sobretudo no quadro de sua omissão. Por um lado, o professor é alvo direto da formação. Por outro lado, o governo é o alvo maior de críticas.

Há aspectos positivos da Educação Pública? Vimos que sim quanto, principalmente, à garantia de direitos, à estabilidade no emprego, à remuneração em dia entre outros aspectos. Há uma superação inclusive da visão histórica de aluno-problema. Porém, a aprendizagem não se presentifica. Daí, o entendimento de uma (não) qualidade da educação pública.

Vale salientar, por fim, que essa representação social é construída sob a forma de visão consensual compartilhada. É certo que há também sucesso para alguns alunos, em algumas escolas isso pode ocorrer mais do que em outras, mas a visão parece estereotipada em termos do negativo. Toda a rede de ensino é categorizada em um conjunto homogêneo, bloqueado.

Apesar de nos centrar mais especificamente na discussão sobre representações, isso não quer dizer que não haja uma realidade a qual esse conjunto de resultados se referem. Aqui podemos vislumbrar uma série de problemas levantados quanto à realidade da escola pública.

Quanto à função supervisiva, consideramos a dura realidade da precarização do trabalho, de modo que sua representação acerca da qualidade seja construída com base nas ausências e/ou dificuldades encontradas e vivenciadas na escola. Nesse sentido, talvez, possamos relacionar a representação dos supervisores sobre o objeto em estudo numa relação objeto-mundo a partir de uma representação que se sustenta nas lentes de identidade dos supervisores, Jovchelovitch (2006). Esse aspecto da representação é importante, devido ao peso que esta assume no seu discurso, como também no seu fazer.

A falta anunciada por esse grupo social, projeta suas frustrações, por não poder fazer como pressupõe-se que deveriam, tanto quanto projeta os anseios de uma educação de qualidade que poderiam ter, mas que com suas próprias forças, não dão conta de alcançar. Isso implica numa representação, na qual se massifica as escolas da rede municipal e não dá aos pequenos e isolados sucessos a consideração devida. Pois, na sua ótica, de modo geral, os aspectos limitadores são muito maiores que os favoráveis.

CAPÍTULO 5 - UM CAMINHO A TRILHAR: alguma palavras finais

Ao relacionarmos os dados obtidos a partir dos questionários, das entrevistas e observações no campo, além da ALP, concluímos que a representação dos supervisores acerca da qualidade da educação pública se configura como uma compreensão da correlação de fatores e da atitude de diferentes atores. Assim, a formação docente, a valorização profissional, o ensino, a gestão dos processos educacionais, as políticas públicas e a garantia de direitos legalmente constituídos, implicarão num processo educacional mais justo e conseqüentemente, melhor qualificado para satisfazer as necessidades da população brasileira e não para cumprir exigências de organismos internacionais.

As análises feitas nas pesquisas oficiais realizadas pelos órgãos competentes nos documentos das agências mundiais ou pelos órgãos que as representam como por exemplo, dados produzidos pela Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina (UNESCO/OREALC), pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e o Banco Mundial ou ainda no Brasil, as pesquisas oficiais realizadas pelos órgãos competentes (IBGE, INEP/MEC, entre outros, apontam para pontos que consideramos importantes e que merecem que tenhamos algumas reflexões a seu respeito.

O primeiro destes pontos refere-se ao foco social em contraponto ao foco econômico que se esteira na compreensão do conceito de qualidade da educação pública. Esse enfoque tratado ao longo do trabalho nos remete à necessidade de definições contextuais quanto ao quadro educacional brasileiro, dadas as suas dimensões e diversidade. Nem só o que se estabelece como princípio para a mensuração da qualidade a partir dos critérios estabelecidos pelos órgãos acima citados se sustenta, como também não é suficiente apoiar-se na dimensão socioecultural isoladamente.

Nesse sentido, em se tratando da qualidade, nossas reflexões nos movem para um lugar onde surgem novas indagações e grandes desafios quanto à conquista da qualidade educacional nas escolas públicas do nosso país. A multiplicidade de fatores interdependentes, bem como as divergências acerca dos índices e resultados, fortalecem a tônica de que em se tratando de pesquisas sociais, as receitas não existem prontas e acabadas e que, experiências que deram certo em determinadas comunidades nem sempre resultarão da mesma forma em outras.

Essa complexidade da pesquisa educacional em termos de qualidade indica que a observação das diferentes dimensões implicadas no processo é necessária e reforça o discurso de que a concepção de qualidade social não se limita a um índice ou a uma determinada rotina escolar. Ela corrobora a associação de fatores e sujeitos para a promoção de um projeto educacional que corresponda às necessidades locais e próprias de cada comunidade. A padronização de metas, conteúdos e/ou instrumentos não se mostra salutar em se tratando da diversidade cultural, social e econômica do nosso país. O que poderia ser feito de forma autônoma a partir de adequações às lacunas existentes nos documentos propostos como normativos.

Um segundo ponto a ser considerado, trata-se da responsabilização feita aos professores, gestores e supervisores escolares quando da análise dos resultados. Essa responsabilização, não emerge da análise das condições efetivas de trabalho da equipe, nem do contexto local da escola. Como se padronizam os documentos e os critérios, terminam por se padronizar também, as unidades educativas, equipe e situações cotidianas que claramente, impactam os resultados. Desse modo, a publicização de resultados e o estabelecimento dos rankings se baseiam em critérios absolutos e não relativos, o que aponta para uma realidade injusta e desleal.

O terceiro e último aspecto que queremos apontar aqui, refere-se aos recursos investidos e constituição de equipes pedagógicas nas escolas públicas de Campina Grande. Ainda se vê disparidades quanto ao suprimento de materiais e de pessoal de escola para escola. Enquanto algumas poucas escolas dispõem de equipes técnico-pedagógicas completas em tempo integral, a grande maioria conta com um único profissional em dois dias, ou quando muito em um turno durante toda a semana. Além disso, há escolas contempladas com uma melhor estrutura física, assim como com assistência e manutenção em detrimento de outras. Nesse âmbito, a ingerência dos processos a nível de sistema rompe com o princípio da igualdade de direitos.

No que se refere diretamente ao trabalho supervisão nas escolas de Campina Grande, levamos em consideração múltiplas fontes de dados para poder compreender a RS de qualidade da Educação Pública na perspectiva dos supervisores educacionais, uma vez que objetivávamos especificamente *investigar como se estrutura e se efetiva o trabalho supervisão na realidade da rede de ensino em tela, na perspectiva dos supervisores e analisar a representação social de qualidade educacional presente no discurso dos supervisores*. Diante disso, retomamos o conteúdo comunicativo das entrevistas, questionários

e ALP que expressam relação entre a análise e as dimensões necessárias para uma educação social da qualidade e as expusemos no quadro síntese a seguir, como forma de trazermos ao leitor uma visão total da constituição da RS dos supervisores nas diferentes dimensões e sujeitos nas quais se assenta a qualidade social da educação.

Quadro 23 - Síntese: Integração dos aspectos

PAPEL A SER DESEMPENHADO			ASPECTOS QUE INTERFEREM PARA A NÃO CONCRETIZAÇÃO DA QUALIDADE	
DIMENSÃO INTRAESCOLAR	DOCENTES: Ensino-aprendizagem / Compromisso ético		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de compromisso; ➤ Autonomia reduzida; ➤ Direitos negados pelo sistema ➤ Remuneração ➤ Falta acompanhamento por parte da Seduc ➤ Baixa autoestima; ➤ Problemas de saúde ➤ Violência física e simbólica ➤ Despreparo em alguns casos ➤ Alguns não colaboram com o supervisor. 	
	ALUNOS: aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Salas superlotadas (Prejudicam o rendimento e favorecem a indisciplina) ➤ Defasagem idade/série (Desestímulo pelas reprovações constantes) 	
	GESTÃO ESCOLAR E SUPERVISÃO: Suporte e mobilização do processo; Compromisso ético.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta autonomia ➤ Precarização e Desvalorização; ➤ Subutilização; ➤ Fragmentação; ➤ Trabalho árduo; ➤ Sobrecarga; ➤ Cobrança Excessiva; ➤ Desafios constantes; ➤ Necessidade de mais formação; ➤ Substituição por profissionais não qualificados para a função; ➤ Cansaço e estresse 	
DIMENSÃO MESOESCOLAR	SISTEMA DE ENSINO	GOVERNO MUNICIPAL	compromisso político – investimento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muitos prestadores de serviço; ➤ Demora na entrega das fardas ➤ Equipe técnica com muitas escolas e incompleta; ➤ Técnicos não recebem gratificações; ➤ Falta de internet nas escolas
DIMENSÃO EXTRAESCOLAR	GOVERNO FEDERAL			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descaso com a qualidade social; ➤ Desvalorização docente; ➤ Descontinuidade de políticas e projetos; ➤ Estrutura física ➤ Falta de conhecimento da realidade ➤ Desigualdade social ➤ Situação socioeconômica das famílias ➤ Má administração de recursos; ➤ Nepotismo ➤ Corrupção ➤ Falta investimento
	FAMÍLIA: Acompanhamento; Estrutura social;		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ausência; ➤ Péssima situação sócio-econômica 	

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao cruzarmos as categorias emergentes do conteúdo das entrevistas e sua relação direta com determinadas dimensões, a RS dos supervisores se constitui na complexidade do pensamento social e se ancora na interdependência entre essas dimensões, apontando para uma objetivação acerca da qualidade social da educação pública mediada e constituída pela história e cultura do grupo, resultando numa RS construída a partir de modelo interpretativo.

A RS dos supervisores sobre a qualidade educacional portanto, ancora-se na não-qualidade como já nos referimos anteriormente. Ancoragem que permite-nos uma reflexão sobre o quanto há de se mudar no cenário nacional a fim de alcançarmos uma educação fortalecida e necessária às exigências sociais, econômicas e históricas para a população brasileira.

Em meio a tantos discursos – uns convergentes outros, divergentes - cabe a nós educadores, refletirmos sobre a educação pública e projeto social que temos em detrimento do que acreditamos como aquele que responde às reais necessidades dos estudantes brasileiros que ocupam as classes das escolas públicas, que vivenciam as faltas e que ao realizarem um teste passam a incorporar os desastrosos índices da ineficácia da educação brasileira.

Diante disso, torna-se importante levar em conta todos os contextos ao se avaliar a educação para, a partir destes, se implementarem políticas e projetos substanciais em consonância com a realidade social e local de cada comunidade e/ou escola. Importa também, fortalecer o trabalho da gestão escolar subsidiando os gestores com recursos e equipes de apoio técnico-pedagógico, assim como referendar o trabalho pedagógico, o protagonismo do profissional docente e a valorização da profissão, além da formação continuada *in locu*. É indispensável ainda, para a promoção da “qualidade”, a revisão curricular e o fomento de práticas que desenvolvam o saber científico entre os alunos, extrapolando a instrumentalização para a realização de testes.

REFERÊNCIAS

[ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa](#) and [TAVARES, Luana Serra Elias](#). **Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador.** *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.125, pp.1287-1303. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000400014>. Acesso em: 05/07/2018.

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). Goiânia: AB, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas – 3. Ed.** - São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AGUERRONDO, Inés. **La calidad de la educación:**Ejes para su definición y evaluación. La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, n. 116. Washington D.C.: Organización dos Estados Americanos (OEA). 1993.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.** 2013, vol.34, n. 125, p. 1153-1174. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 26/06/2018.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga & FRANCO, Celso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidência sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In:

ALVES, Nilda. (Coord.) **Educação e Supervisão;** o trabalho coletivo na escola. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

AMADO, João. **Manual de Investigação qualitativa em educação.** Coimbra: imprensa da universidade de Coimbra, 2013.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo – As Políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra.1995.

ARAÚJO, Marta Maria de. **A pedagogia da qualidade total:** o novo modo (empresarial) *de organização da educação escolar.* In: Revista Educação em Questão, v.8 pp.33-45, jan/jun, 1998.

ARRIBAS, Noemi Cathia Andra Lira de. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

ARROYO, Miguel. Et. al. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1982.

AZEVEDO, Fernando. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Coleção Educadores. MEC./ FNDE. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, Editora Massangana, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em 05/04/2018.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <http://ser.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/15865>. Acesso em: 12/04/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas**. Texto, originalmente em espanhol, da conferência proferida no II Simpósio Internacional e V Fórum Nacional de Educação, realizado em maio de 2008, na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Torres, Rio Grande do Sul, Brasil. Tradução de Geruza Queiroz Coutinho, da Universidade Nacional de Salta. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000200003&script=scitlng. Acesso em 08/11/2017.

BIESTA, Gert. TRADUÇÃO Teresa Dias Carneiro. **Boa educação na era da mensuração**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.808-825 set./dez. 2012

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de ciências humanas Programa de pós-graduação em educação. Piracicaba- SP, 2008.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRANDÃO. Carlos R. (org.) **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1982.

BRANDE, Carla Andréa. Piaget e Vygotsky – Pontos de aproximação e distanciamento entre os estudos realizados. In: **Revista do Professor** . Jan/Mar 2006, p.46. Porto Alegre – RS.

BRASIL, Ministério da Educação / **Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, portal inep mec. Painel Educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-educacional>. Acesso em 20/08/2018.

_____. MEC/INEP. **A qualidade da educação: conceitos e definições**, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL, Indicadores de Fluxo escolar da educação básica. **Seminário: “10 anos de Coleta de Dados Individualizados dos Censos Educacionais”**. portal inep.gov.br. Acesso em 05/05/2018.

_____. Ranking 2018 do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compilado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/09/14/idh-2018-brasil-ocupa-a-79-posicao-veja-a-lista-completa.htm>. Acesso em 05/12/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol 01. Brasília: MEC,1997.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em 05/01/2018.

_____. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. bncn_20dez_sitepdf. MEC/CNE, Brasília, 2017.

BRASIL.http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Basica/texto_base_1_conferencia_educacao_basica.pdf. Acesso em 13/04/2018.

_____. **Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em Pedagogia**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Brasília, DF. Acesso em: 05/10/2018.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco. (Org.) **Pesquisa em Eficácia Escolar** – origens e trajetórias. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte; Editora UFMG, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, plano Editora, 2002.

_____. Princípios da Carta de Goiânia/ IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. RBP AE – v. 29, n. 2, p. 223-241, mai/ago. 2013.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21/06/2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Notas Técnicas. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em 28/04/2018.

CAMPINA GRANDE. PMCG/PB. **Lei Orgânica do Município de Campina Grande**. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Lei-Organica-do-Municipio.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

_____. Prefeitura Municipal de Campina Grande. Gabinete do Prefeito. Lei complementar nº. 036. **Estatuto e o plano de cargos, carreira e remuneração do magistério público municipal de Campina Grande-PB**. Disponível em: https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei_Complementar_036_pccr_magisterio.pdf . Acesso em 15/07/2017.

_____. Prefeitura Municipal de Campina Grande. Gabinete do Prefeito. Plano Municipal de Educação. LEI Nº 6.050 de 22 de Junho de 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Campina Grande. Histórico da cidade. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/34-principal/pagina-inicial/58-breve-historico-25835374>. Acesso em 05/01/2018.

CAMPOS, Maria Malta. **Consulta sobre qualidade da educação na escola**: relatório final / Maria Malta Campos. São Paulo : FCC/DPE, 2002.

_____. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das Práticas. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 10.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1998.

_____. Qualidade da Educação: questões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Susana Beatriz. Org. **Educação**: temas em debate. 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação**. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 93-107.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Maria Inês de Matos. Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor na educação básica no Brasil. In: BRITO, Vera Lúcia

Ferreira Alves. **Professores: identidade, profissionalização e formação.** Belo Horizonte, MG. Argvmentvn, 2009.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p.85-112, Julho/2003.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro. Wk editora, 2011.
Disponível em: <www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm> Acesso em 03/01/2018.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07/11/2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação; conceitos e definições.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame.** In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Susana Beatriz. Org. **Educação: temas em debate.** 1. Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

EVANGELISTA, Márcia Nico. FREIRE, Wendel. **Supervisão e Narrativa no Cotidiano Escolar.** In: RANGEL, Mary, FREIRE, Wendel (orgs.) **Supervisão Escolar**, avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e educação.** Ijuí- RS. Vol 2, n. 7 (jul/set.1987)

FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et. al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais.** **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 04, p. 798-814, out/dez. 2012.

FRANCO, Creso. ALVES, Fátima, BONAMINO, Alícia. **Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites.** **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/10/2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à Prática Educativa**: Rio de Janeiro Paz e Terra 1996.

FREITAS, Mário Augusto Teixeira de. A escolaridade media no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30/31, p. 395-474, 1957.

GATTI, Bernadete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GERMANO. José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. Ed. São Paulo; Cortez, 2011.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

GOOGLE maps. https://www.google.com.br/search?q=GOOGLE+MAPS&source=Campina_Grande. Acesso em 20/08/2018.

GUALTIERI, Regina C. Ellero. LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. Coleção educação e saúde. São Paulo: Crtez, 2012.

GUSMÃO, Joana Buarque. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol 94, nº 236. Brasília, jan/abr. 2013.
<http://campinagrande.pb.gov.br/historia/>. Acesso em 15/08/2018.

_____, A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

JODELET, Denise.(Org.) **As Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 7 ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

_____. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis. Editora Vozes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In. **Linguagem em (Dis)curso – LEMD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008, disponível em www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf , acesso em 01/03/2015.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerça junto aos professores**. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: Unicamp, 1983.

LEWGOY, Alzira Maria Batista; ARRUDA, Marina Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. Revista **Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (Coleção Magistério. 2º Grau – Série Formação do Professor) São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. Um Olhar histórico sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (org). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas. Papirus, 2001.

LINHARES, Célia Frazão. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LIRA, André Augusto Diniz; SOBRINHO, Moisés Domingues. Fracasso escolar, identidade e formação docente: incursões no campo científico. In: RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isaura Beltrán. (Orgs.) **Formação, representação e saberes docentes**. Campinas – SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

LIRA, André Augusto Diniz. Representação Social da Qualidade da Educação Pública na Visão dos Docentes Efetivos do Ensino Médio da Paraíba. **Revista de Administração Educacional, Recife, V. 1 . Nº 1 . jan./jun 2016 p.107-120**.

LIRA, André Augusto Diniz. SOUZA, Laís Santos Barbosa de. A visão de Docentes Prestadores de Serviço Sobre a Qualidade da Educação Pública da Paraíba. In: SILVA, Andréia Ferreira da, (Org.). **Educação Básica: políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande: Ideia, 2015.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito; SILVA, Andréia Ferreira da. Disseminação da Cultura do Desempenho na Educação Básica Brasileira: a atuação do Governo Federal (1995-2012). **Revista Exitus**. Santarém – PA. Vol. 8, nº 1, p. 197 – 223, Jan/Abr 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos**. (Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.) São Paulo, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Bergstrom. **Importância Atual da Educação Pré-Escolar**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1965. Palestra realizada na Semana Nacional de Educação Pré-Primária, promovida pela OMEP, em julho de 1965, no Rio de Janeiro. LF/ Lourenço Filho, M. B. pi 1965.07.01-A, CPDOC/FGV.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATEUS, Danielle dos Santos. LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012)**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais d educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rebelo & SARTI, Flávia Mediros. (Org.) **Mercado de Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1.ed. Belo Horizonte – MG: Fino, 2014.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez, 1985.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Um estudo sobre o movimento em defesa do ensino público no Brasil**: (1959-1961). X Seminário Nacional do HISTEDBR. 30 anos do HISTEDBR (1986 – 2016). Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. 18 a 21 de Julho de 2016, UNICAMP. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1133-2855-1-pb.pdf>. Acesso em 25/10/2018.

MELO, Cristiane Silva Mélo; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Condições, impasses e perspectivas do ensino primário brasileiro no processo de elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)**. Tese de Doutorado a presentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes MEC/USAID. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 09 de dez. 2018.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. **O que falam os discursos de gestores escolares sobre a qualidade educacional**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1820-1838, jul-set/2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n.3.2017>.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (Orgs). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahae editores, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Gureschi. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NONATO, Antonia Ferreira; SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de Educadores eo curso de Pedagogia; a identidade em questão. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre – diciembre 2009, p. 203-218. 2009.

OLIVEIRA, Adailda Gomes. **Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses**: alguns recortes. *Ensaio*: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 411-442, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; CORRÊA, Rosângela dos Santos. Ação da Supervisão Educacional e Formação Humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary, FREIRE, Wendel (orgs.) **Supervisão Escolar**, avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias genéticas em discussão / Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PLACCO, Vera Maria de Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

PELLEGRINI, Denise. Lev Vygotsky, O teórico do Ensino como processo social. Revista nova Escola. Edição Especial – **Grandes Pensadores**, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIASER, Alain; BATAILLE, Michel. Of Contextualized Use of “Social” “Professional”. In: CHAIB, Mohamed; DANEMARK, Berth; SELANDER, Staffan.

Education, Professionalization and social Representation. New York: Routledge, p. 99-114 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São paulo: Cortez, 2002.

PINO, Ivani Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (verbete). In: **Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente.** Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=22>. Acesso em 15/05/2018.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte; UFMG, 2010. CD-ROM.

RANGEL, Mary. FREIRE, Wendel (orgs.) **Supervisão Escolar**, avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RANGEL, Mary. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Pedagógica Ampliada. In: RANGEL, Mary. FREIRE, Wendel (orgs.) **Supervisão Escolar**, avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REGIS, Janaina Ferreira; BERTULINO, Sandra Maria da Costa. **A Ação Supervisiva Frente a Formação Docente e Sua Repercussão na Prática Pedagógica.** Monografia apresentada à Universidade Estadual do Ceará – UVA. Pós-graduação *latu senso* em Supervisão Escolar. Campina Grande – PB, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Helena. **A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar: um estudo bibliográfico.** Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: escola, violências e defesa de direitos. Universidade do Sul de Santa Catarina. Orientadora: Prof.^a Maria de Lourdes da Silva Leite Basto. Mestre. Araranguá, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Helen.pdf> . Acesso em: 02/11/2018.

SANTOS, Sandra; ARAÚJO, Luzia C. N. Supervisão e inclusão: interfaces no ISERJ. In: RANGEL, Mary, FREIRE, Wendel (orgs.) **Supervisão Escolar**, avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. (Coleção Memória da Educação). Campinas- SP. Autores Associados, 2008.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Coleção memórias da educação. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SCHUTZ, Alfred. Collected Papers I. **Commonsense and Scientific Interpretations of Human Action**. Hague: Martinus Nijhoff, 2 ed., 1982.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Prática e Supervisão. In: **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. ALVES, Nilda (coord.) 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 3 ed. Campinas- SP. Autores Associados, 2006.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21/06/2018.

SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça. Desdobramentos do Ideb em escolas municipais do Estado da Paraíba: a visão de docentes e gestores. In: SILVA, Andréia Ferreira da. RODRIGUES, Melânia Mendonça (Orgs.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

SILVA, Andréia Ferreira da. GONÇALVES, Evany da Silva. NASCIMENTO, Micaelle Ribeiro do. As iniciativas Federais de avaliação externa da educação básica e seus desdobramentos nas políticas e nas práticas adotadas em uma escola municipal do agreste paraibano. In: SILVA, Andréia Ferreira da (Org.). **Educação Básica**: Políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande; Ideia, 2015.

SOUSA, Clarilza Prado, et al. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araújo (Org). **Teoria das Representações Sociais: 50 Anos**. Brasília. Tecchnopolitik, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala** In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, Denise Trento Rebelo & SARTI, Flávia Mediros. (Org.) **Mercado de Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. 1.ed. Belo Horizonte – MG: Fino, 2014.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas; uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis – Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO, Projeto Regional de Indicadores Educativos. Educação para todos na América Latina: Um objetivo ao nosso alcance; **Informe Regional**: Santiago de Chile, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147424por.pdf>. Acesso em 06/01/2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A Prática Pedagógica do professor de Didática**. 14 ed. Campinas: Papirus, 1994.

VILLAS BOAS, Maria Violeta. A prática da supervisão. In: **Educação e Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. ALVES, Nilda (coord.) 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VOSS, Dulce Mari Silva. GARCIA, Maria Manuela Alves. **O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 05/10/2017.

VYGOTSKY, Levi. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1987.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de Oliveira (Org.). Goiânia. AB, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Associação Livre de Palavras e Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte dos instrumentos de coleta a serem utilizados para a produção dos dados da pesquisa “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS DE CAMPINA GRANDE”

Mestranda: Janaina Ferreira Regis

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

1. Nome completo: _____

2. Sexo: FEM () MASC ()

3. E-mail: _____

4. Escola (s) em que atua como supervisor:

5. Turno de atuação: () Manhã () Tarde () Noite

6. Quanto tempo de atuação na supervisão? _____

7. Qual sua formação?

() Pedagogia

() Outra Graduação. Especifique _____

() Pós – graduação. (Maior Nível) _____

ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP)

Nesta pesquisa utilizamos uma técnica denominada ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (ALP), que consiste em atividade na qual ao ler uma palavra ou curta expressão você escreve as palavras que lhe vem em sequência.

Ao ler a expressão abaixo, em quais palavras você pensa?

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Por favor enumere por ordem de importância as suas respostas (1 a 5).

Ao ler a expressão abaixo, em quais palavras você pensa?

SUPERVISÃO ESCOLAR

Por favor enumere por ordem de importância as suas respostas (1 a 5).

QUESTIONÁRIO

1) Você tem experiência docente ?

Não Sim Quantos anos? _____

2) Como você avalia sua formação inicial em relação à função de supervisor(a)?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

3) Como você avalia a formação continuada em relação à função de supervisor(a)?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

4) Como você avalia a infraestrutura das escolas da rede municipal de Campina Grande?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

5) Quanto à proposta pedagógica da rede municipal você diria que ela é:

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

6) Quanto aos resultados das avaliações externas, como você classificaria a rede de ensino?

Excelente Bom Regular Ruim Péssima

7) Como você avalia a aprendizagem dos alunos na rede municipal?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

8) Nas escolas da rede municipal, a formação continuada para docentes é:

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

9) Como você avalia o exercício da gestão escolar na rede tendo como referência a perspectiva da gestão democrática ?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

10) Quanto à situação econômica dos alunos matriculados nas escolas onde você atua, sua avaliação seria como:

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

11) A remuneração do Supervisor Educacional em Campina Grande, na sua opinião é:

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

12) Como você avalia a função supervisiva junto aos professores?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

13) Em geral, como você avalia a relação pessoal entre supervisores e o corpo docente?

Excelente Boa Regular Ruim Péssima

14) Cite três pontos que você considera positivos e três negativos sobre a educação pública?

PONTOS POSITIVOS

PONTOS NEGATIVOS

15) Como você avalia o trabalho do Supervisor Educacional na rede municipal?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA PERSPECTIVA DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS DE CAMPINA GRANDE

Mestranda: Janaina Ferreira Regis
Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. O QUE SIGNIFICA QUALIDADE DE EDUCAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA PARA VOCÊ E QUAL A RELAÇÃO QUE VOCÊ FAZ DA QUALIDADE COM O RESULTADO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS?
2. QUE ATRIBUTOS VOCÊ ELEGERIA COMO MUITO IMPORTANTES PARA UMA BOA ESCOLA PÚBLICA? POR QUÊ?
3. COMO VOCÊ ATUA JUNTO AOS PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE?
4. DE QUE FORMA SEU TRABALHO COLABORA PARA A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE? VOCÊ PODERIA FAZER MAIS? COMO?
5. QUE DIFICULDADES VOCÊ ENFRENTA NESSE PROCESSO?
6. QUAIS SUAS ASPIRAÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA?

APÊNDICE 3 - CRONOGRAMA

ATIVIDADE	PERÍODO
Revisão de literatura e análise documental	Março a Dezembro/2017
Produção dos capítulos teóricos	Outubro/2017 a Março/2018
Produção dos dados da pesquisa	Julho a Agosto/2018
Análise dos dados	Julho a Dezembro/2018
Qualificação da Dissertação	Setembro/2018
Defesa da Dissertação	Março/2019