



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 645

PROJETO EQUIDADE NA EDUCAÇÃO EM CURITIBA-PR: O QUE DIZEM SEUS EXECUTORES?

Tirzá Ben-Hur Almeida de Souza – UFPR

Agência Financiadora: Capes/CNPq

Resumo

Este trabalho representa um recorte de pesquisa de mestrado concluída em 2017, cujo principal objetivo foi produzir uma análise do Projeto Equidade na Educação (PEE), inserido entre as políticas de educação prioritária, que foi implantado no ano de 2015 no município de Curitiba-Paraná. A pesquisa utilizou dados quantitativos (Sistema Presença 2014; Microdados Prova Brasil, MEC/ INEP) e qualitativos (entrevistas com gestores de unidades escolares participantes do PEE). Os procedimentos metodológicos foram análise dos documentos de formulação e avaliação institucional do projeto analisado, Plano de Governo e realização de entrevistas com base em questionário semiestruturado. As análises se pautaram no referencial teórico e levantamento bibliográfico estudado. O esquema analítico empregado para análise de política foi o chamado framework COQ₃, criado por Secchi (2008). O estudo evidenciou que políticas de educação prioritária têm relevância em localidades marcadamente desiguais, como é o caso de Curitiba-PR, apresentando potencial para reduzir a desigualdade educacional, desde que estejam coadunadas a políticas de combate à pobreza e à desigualdade social.

Palavras-chave: educação, pobreza, desigualdade educacional, políticas de educação prioritária, Projeto Equidade na Educação

Introdução

Em 2015, o Projeto Equidade na Educação (doravante designado como PEE) foi implantado em 47 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME-Curitiba). Este projeto nasceu como política de educação prioritária, tendo como principal objetivo “organizar as ações educativas oferecendo atendimento diferenciado a fim de garantir acesso, permanência e qualidade de ensino aos que mais precisam, assim propiciar trajetórias mais equânimes às escolas da RME-Curitiba (CURITIBA, 2015b, 2015c). O grupo de escolas incluídas em tal projeto foi definido por critérios dados pela Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba (SME-Curitiba), relacionados às características de desempenho escolar e de contexto socioeconômico das escolas.

Neste artigo pretendemos apresentar uma análise acadêmica desta política, feita como base em entrevistas junto às gestoras de oito das 47 escolas participantes do PEE. Para produzir tal análise, utilizamos um esquema para análise de políticas públicas acadêmico-profissionais *in itinere* proposto por Leonardo Secchi (2009) o chamado COQ₃, levando em conta as variáveis: *Como* (o estilo de formulação e implantação da política), *Onde* (contexto institucional de implantação), *Que* (objetivos), *Quem* (perfil dos atores).

Tal análise pauta-se, ainda, em referencial teórico sobre justiça e desigualdade educacional, escola justa e eficaz, desigualdade educacional e políticas de educação prioritária. (CASASSUS, 2002; CRAHAY, 2013; SAMMONS, 2008; ROCHEX, 2011; CHRISTÓVÃO E BRANCO, 2014 E CANÁRIO, 2001)

A variável “Como” – os estilos de construção e implantação da política pública

A variável “Como” ajuda na análise da estratégia de construção da política e seu estilo de execução, identificando se sua formulação foi mais democrática ou autocrática, descrevendo aspectos comportamentais dos formuladores e dos executores (se têm um estilo reativo ou mais proativo), e indicando se a política tem propensão à mudança, sendo incremental em relação às políticas implantadas no mesmo período ou já em execução, ou se representa uma ruptura em relação àquilo que já vinha sendo feito. (SECCHI, 2010)

As entrevistas e os documentos de formulação da política PEE conduzem à identificação de um estilo de política democrático, participativo e incremental. Este estilo dependeria de compartilhamento de responsabilidade pelos atores, uma confiança de que as ações serão de fato eficazes e cumprirão seu propósito, segurança e certeza por parte de cada um dos envolvidos de que cada instância cumprirá o papel que lhe está proposto,

mas também o compromisso de que cada instância cumprirá o próprio papel com rigor. Essa forma de pensar o projeto foi expressa de diferentes formas nas entrevistas e exemplificada na fala a seguir:

Violeta – “Quando o projeto foi implantado ano passado [2015], tivemos grande participação dos representantes do projeto. O pessoal do núcleo vinha até a escola para realizar reuniões conosco e até hoje temos que expor as atividades que estão acontecendo com o projeto, a continuidade que se deu a partir desses primeiros passos.”

Algumas falas revelam que o programa não trouxe nenhum pensamento novo para a rede, nem causou ruptura em relação às práticas anteriores. A escolha deste estilo por parte dos *policymakers* parece ter sido estratégico e se justificaria pelo fato de que a tomada de decisão numa escola não responde a questões meramente técnicas, mas envolve relações de poder, sendo marcadamente políticas. Assim, a adesão a um estilo de política incremental, que exigisse que o compromisso das várias instâncias de poder da escola e ideias com as quais essas instâncias coadunassem cooperaria para o cumprimento das metas estabelecidas.

As entrevistas permitiram ainda vislumbrar que se somou ao estilo incremental o gerencialista, pela via da cobrança de registros, preenchimento de planilhas, obtenção de fotos das ações realizadas e cobrança de “lições de casa” tanto de professores como da Equipe Pedagógico-Administrativa (EPA). Este estilo, algumas vezes tido como ingerência, foi também avaliado de forma positiva, porque permitiu produzir conhecimento e dar visibilidade a atividades realizadas antes do projeto, porém, não tabuladas. Por outro lado, a obrigatoriedade de dar respostas aos gestores do projeto gerou reflexão na escola e decisão por mudanças.

Flora – “A gente vinha num trabalho crescente com tudo isso antes do Equidade. Claro que quando veio o projeto conseguimos pôr tudo isso no papel. Sentamos e dissemos: “Vamos escrever tudo que a gente está fazendo e vamos ver no que que a gente tem que avançar”. Porque a gente fazia, fazia, mas não colocava no papel. Estava sempre correndo atrás, mas não estava escrito.”

Assim, entendemos que foi um mérito do projeto fazer com que as escolas passassem a documentar metas, avanços e desafios, de forma a suas equipes visualizarem o que faziam no sentido de favorecer a troca de experiências bem-sucedidas com outras escolas dessa rede.

A variável “Onde” – a escola e seu entorno

Em geral, as comunidades onde estão inseridas as escolas participantes do PEE são descritas pelos entrevistados como formadas por pobres e muito pobres, com altas taxas de analfabetismo, o que discursivamente aparece associado à violência e ao abuso de drogas e álcool. Em algumas entrevistas são citadas a desestruturação familiar e a desigualdade, requerendo da escola um esforço para atender grupos muito distintos de crianças, referidos como vindas de dois universos diferentes. Tamanha pobreza no entorno colocaria algumas dessas escolas em posição de ponto de referência para as famílias acessarem direitos sociais:

Amaryllis – “As famílias têm na escola um ponto de referência para tudo, não só na aprendizagem, mas também uma forma de ajudar, uma forma de estrutura familiar. Tanto eu quanto a minha equipe, a gente atende família todo dia pedindo auxílio: como encontrar uma solução, com chegar a uma consulta médica, como chegar a uma cesta básica. E a gente vai à procura disso e com isso a gente faz o que com que as famílias criem um vínculo com a gente, com a escola, criem uma confiança e passem a acreditar que o melhor lugar para os filhos deles é aqui.”

De acordo com Rochex (2011), Christóvão e Branco (2014) e Canário (2001), exige-se da escola realizar um reforço – seja das ações, dos meios (recursos) e mesmo do papel exercido – de forma a compensar carências das mais diversas ordens (culturais, linguísticas ou intelectuais) daqueles estudantes que não têm tirado todo proveito da educação que a escola lhes oferece. Nesse sentido, verificamos que algumas escolas visitadas demonstram estar revendo o próprio papel, revisando suas práticas para conseguirem exercer seu papel primordial, que é oferecer a educação escolar de qualidade às crianças mais pobres.

Quanto a *emprego e renda*, as entrevistadas descrevem as famílias como trabalhadoras, formais e informais, subempregadas, em trabalhos rudes como a carrinhagem, a reciclagem, coleta de aparas, tendo em comum a baixa remuneração. Uma das entrevistadas lembra que o preço do papelão caiu muito nos últimos anos, agravando as condições dessas famílias, muitas das quais ainda são dependentes do trabalho infantil:

Acacia – “O tipo de trabalho de onde vem o sustento deles, boa parte é de catadores de recicláveis, a baixa renda caracteriza essa vulnerabilidade, essa área, essa região de pobreza.”

Lillian – “A maioria, 70% das famílias, vive da reciclagem do lixo.”

Amaryllis – “Os pais vivem da carrinhagem, do trabalho com o papel, passam o dia carrinhando.”

A despeito de toda a dignidade que se reconheça no trabalho dos catadores, de sua importância social e ambiental, bem como na geração de renda, é preciso assumir que se trata de trabalho exercido em condições degradantes, com grande exposição a doenças e perigos. Vicente e Santos (2014) lembram que em geral são trabalhadores segregados socialmente, portadores de estigmas marginais, expostos à vulnerabilidade do trabalho solitário e desprotegido. Apesar da precariedade dessa condição, as autoras também apontam para o potencial de uma educação deles e de seus filhos que seja emancipadora, que instrumentalize a luta por empoderamento e amplie as perspectivas desse grupo, cujo trabalho tem a especificidade de “escancarar de forma indiscutível a crise civilizatória, em especial os desmandos ambientais a que estamos submetidos no capitalismo”. (VICENTE e SANTOS, 2014, p. 13)

Assim, uma escola mais justa e socialmente integrada à comunidade, livre de preconceitos e comprometida com os direitos humanos precisaria substituir o discurso de crítica a esse grupo e a outros socialmente vulneráveis, pelo reconhecimento do potencial de luta pelos direitos humanos, de reflexão sobre o meio ambiente e de empoderamento das famílias dos estudantes pela via da valorização do trabalho exercido por elas.

Outra característica citada pelas entrevistadas são as constantes *guerras entre facções do tráfico*, que afetam a escola por produzir violência inclusive entre as crianças, independentemente de estas serem filhas de trabalhadores ou de pessoas envolvidas com o tráfico. Tal fenômeno também acaba sendo discursivamente associado, algumas vezes, à alta rotatividade de alunos e à evasão:

Lillian – “A violência é muito grande até entre as crianças. Ela passa a fazer parte, ela não choca mais, há pais que foram mortos a cacetadas. Aqui o tráfico domina, tem um chefe aqui que domina toda a favela, é ele que dita as normas.”

Leilani – “Ocorre grande evasão em decorrência da violência. A quantidade de alunos que perdemos do ano passado para cá foi gritante. Porque nós estamos no meio de duas facções. Tem muito tiroteio, assassinato, então os pais querem tirar os filhos deste meio. Por mais que a gente tenha deixado a escola bonita e agradável para eles, os pais colocam em outras escolas. Moram do lado da nossa escola e vão para outra.”

Conforme Abramovay *et al.* (2005), um contexto de bairro onde há insegurança, violência e guerra entre gangues tem correlação com a percepção de famílias, alunos e equipes escolares sobre a qualidade da educação oferecida na escola, mesmo que essa correspondência nem sempre seja real. A presença de facções e a violência no entorno da escola fomentam o sentimento de insegurança e reduzem a confiança de toda a comunidade escolar na instituição. Os autores verificaram que, além de criar um clima

escolar tenso, o fenômeno da violência compromete a disciplina, provoca danos psicológicos, físicos e morais, além de degradar as relações sociais.

Nesse contexto, parece inevitável reconhecer que a escola tenha prejudicadas a qualidade do ensino que oferta e a efetividade dos seus processos pedagógicos. Assim, pensar a educação de qualidade em áreas conflagradas exige também atuar no sentido de qualificar a vida nesses bairros, aumentando a segurança e reduzindo todas as formas de violência, ações que precisam ser pensadas de forma intersetorial pelo poder público e as comunidades.

No que tange à *participação dos familiares na educação escolar das crianças*, a maioria das entrevistadas reconhece que, desde a implantação do PEE os pais passaram a envolver-se mais na formação escolar dos filhos, o que talvez decorra das chamadas previstas pelos formuladores para participar de reuniões e das ações relacionadas ao aumento de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro elemento patente nas falas é o reconhecimento da escola como espaço público no qual os pais têm direito de estar e pelo qual são corresponsáveis. As entrevistadas lembram que anteriormente ao projeto os pais eram chamados e que a escola já buscava esse envolvimento, mas sem sucesso:

Flora – “Os pais são muito carentes e muito pobres culturalmente, eles não vêm a importância da escola. Isso vem crescendo com a participação dos pais, que a gente vem fazendo uma formação com os pais também, porque além das crianças tem que trabalhar as famílias, explicar que é importante ele estarem aqui na escola, que é importante eles participarem da vida escolar dos filhos. Isso é uma busca constante. E vem crescendo, vem melhorando muito. Eles estão começando a perceber que a escola é um espaço público, que além dos filhos, eles fazem parte desse espaço, que eles têm que cuidar, preservar e que eles têm que estar aqui presentes.”

Amaryllis – “A gente percebe a mudança da comunidade. Em 2013 a gente enfrentava os pais nos tratando de uma forma muito agressiva, desacreditados na educação. Hoje não; eles continuam viciados, sua vida aí fora continua difícil, mas quando entram do portão da escola para dentro, eles pedem licença, batem na porta, acreditam que os filhos deles estão mudando. E assim as crianças estão mudando os pais, o que é muito gratificante para nós.”

Nesse caso, é preciso pontuar que esse desejo das gestoras por maior participação não parece, nas entrevistas, descambar para a simplista responsabilização das famílias pelo fracasso da escola ou do estudante, mas representa o assentimento de que envolver as famílias é um ponto importante para se obter maior qualidade na educação. Neste sentido, lembramos Casassus (2002), quando afirma que as escolas que favorecem um melhor desempenho estudantil evitam toda forma de discriminação e segregação e buscam o envolvimento das famílias com a aprendizagem dos estudantes, o que tem potencial para reduzir a desigualdade social e levar à equidade.

Outro aspecto referenciado nas entrevistas e que caracteriza o contexto de implantação da política é a *migração das famílias*. Reconhecida como forma de busca por melhores condições de vida ou fuga da violência, a migração relaciona-se discursivamente à evasão escolar e ao baixo rendimento acadêmico, em razão das transferências no meio do ano letivo:

Daisy – “Temos crianças que vieram de outro município, de outras cidades, no final de agosto, setembro, e que sabiam só escrever o nome, e foram para o 5.º ano.”

Outro problema social que caracteriza essa comunidade e é usado para descrever a vulnerabilidade das famílias é a condição de *moradia*. Muitas famílias vivem à beira de rios, em barracos, sujeitos a doenças, alagamentos e outros desastres. São em geral áreas ocupadas, que por isso carecem de toda infraestrutura necessária à vida digna. Uma das entrevistadas lembra que muitas famílias vêm a Curitiba em busca de trabalho e moradia, mas acabam vivendo nas franjas da sociedade, em condições precárias:

Lillian – “A escola já está situada numa favela, é uma área de invasão que, por ser um terreno plano, seco, foram vindo pessoas. A nossa comunidade tem um perfil bem misto, tem pessoas do Nordeste, pessoas de São Paulo, pessoas da Bahia. A pessoa que não encontra moradia se instala aqui na vila [...].”

Iris – “Nós atendemos a maior parte da invasão [nome da vila], mas esta já é uma área tem regularização por parte da Cohab. Eles entraram há 16 anos já com uma regularização. Alguns foram realocados, alguns foram regularizados. Como tudo isso é uma área de manancial, então é enchente direto.”

As precárias condições de moradia afetam diretamente as crianças e o direito delas à educação de qualidade, dado que as áreas ocupadas pelas famílias não apresentam segurança ou infraestrutura, como água, luz e esgoto. E tais problemas não são recentes em Curitiba, como se verifica nesta e em outras entrevistas. Algumas ocupações prosseguem com problemas de regularização e infraestrutura apesar de existirem há mais de dez anos. Isso significa que ao menos na região referenciada uma geração inteira cresceu exposta a essas condições desumanas, e que mais de um governo esteve diante do problema sem apresentar resposta para ele.

Por fim, no tocante ao contexto de implantação da política, cabe dizer que na fala das entrevistadas sobressaem características negativas dessas comunidades, um diagnóstico que subestima as potencialidades do território, apontando para uma visão ultranegativa e estigmatizadora dos estudantes e de suas famílias. Eventualmente a forma de descrição dessas famílias pode levar a pensar que os atributos dos alunos e de suas famílias seriam eles mesmos o problema e a causa da condição de pobreza, e que a culpa

pelos problemas enfrentados na escola foi da democratização do acesso à educação. (ROLO, 2011)

Em se tratando dos *aspectos físicos, materiais e financeiros* da política, cabe destacar que há um certo desencontro de informações nas falas das várias entrevistadas. Algumas relatam que a escola teve um acréscimo de 10% das verbas de Fundo Rotativo após a implantação do PEE, recurso que permitiu melhorar espaços, além de receber mais materiais diversos, como itens de papelaria, limpeza e material esportivo. Outras dizem que não receberam verba nem mais materiais.

Daisy – “De eletrônico não teve mudança nenhuma. A gente não tem laboratório de informática, mas temos *tablets*. Não funciona a parte de internet, mas mesmo assim tem como explorar. Não recebemos nenhum equipamento eletrônico, nada mudou em relação a computador, internet, PC para professores. A gente é que conseguiu comprar um cabo com uma verba do Governo Federal. No geral o PEE não mudou muito as condições físicas da escola. [...] Não veio dinheiro a mais para a escola, não. Isso não veio. O que veio para escola foi uma ajuda a mais, o que eu já considero bom, em material de limpeza e de secretaria. A secretaria tem lá no almoxarifado e eles mandam um pouco para nós. É um dinheiro que podemos gastar com mais coisas para as crianças, como jogos.”

Violeta – “O PEE não trouxe para nós uma verba específica. Ele nos trouxe esse estudo, esse engajamento para se trabalhar [...]”

Amaryllis – “Foi uma solicitação da minha parte, todo mês eu recebo a mais material de limpeza, eu recebo mais material didático – lápis, borracha, papel, coisas de papelaria. E do recurso do PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola] recebo 10% a mais. Com isso eu vou investindo em tudo que precisa na escola. No começo do ano eles fizeram uma entrega de material esportivo.”

Nesse sentido, cabem algumas considerações. No mundo todo, as políticas de educação prioritária caracterizam-se pelo aumento das verbas para as escolas. Não foi diferente em Curitiba, apesar de tal fato ser negado em algumas entrevistas. Um cálculo simples mostra que cada uma das 48 escolas recebeu dois professores a mais (um por turno) para atuar junto às crianças com maiores dificuldades, o que, por si só, representa um aumento de investimento e incremento de recursos. Nesse sentido, há ainda que se considerar que a verba de Fundo Rotativo foi ampliada para as escolas do PEE em 10%. Nesse sentido, é preciso reconhecer o esforço do poder público em atender algumas das necessidades mais específicas dessas escolas.

Contudo, algumas gestoras não reconhecem a vinda de mais professores e a entrega direta de materiais como incremento no investimento, e tendem a supervalorizar as ações entre amigos – bingos, pasteladas, festas – como as fontes de recursos da escola. Essa é uma questão que precisa ser analisada à luz das ideologias de valorização/desvalorização do público/privado.

A variável “Que” – os objetivos da política

Ao analisarmos a categoria analítica “Que”, consideramos os objetivos estabelecidos pelos formuladores da política e aqueles definidos pelas diferentes instâncias na comunidade escolar.

Quanto aos objetivos da política definidos pela SME-Curitiba, discorremos sobre eles na introdução deste artigo. Já os objetivos formulados pelos atores estabelecidos nas escolas foram abordados nas entrevistas, em geral de forma detalhada, podendo ser sintetizados da seguinte forma: 1) Melhorar a qualidade do ensino oferecido pela escola; 2) Ampliar a oferta de educação em tempo integral para todos os estudantes; 3) Aumentar o número de vagas para estudantes da EJA; 4) Ampliar a participação efetiva da família na escola; 5) Diminuir os índices de evasão e a retenção por faltas ou por competência; 6) Efetivar a alfabetização no 1.º ciclo; 7) Difundir o princípio da Equidade, diminuindo a meritocracia e atendendo a todos em todas as suas necessidades específicas.

Verificamos uma dependência entre os objetivos gerais estabelecidos pela SME-Curitiba e as metas mais específicas definidas pelas diferentes instâncias das unidades escolares. Isso reforça a ideia de que se trata de uma política de estilo incremental, no qual as decisões não podem ser simplesmente dadas verticalmente, como ordens a serem cumpridas, mas exigem corresponsabilização de todos os atores sociais e todas as instâncias.

Perguntadas se estes objetivos vêm sendo atingidos, sete das oito entrevistadas citaram com orgulho os avanços no IDEB para comprovar a melhora do trabalho desenvolvido nas escolas e afirmaram estar atingindo os objetivos a que se propuseram:

Daisy – “Considero que a gente vem atingindo os objetivos. Eu gosto muito da Prova Brasil, porque ela é a medida de como meus alunos estão chegando no 5.º ano. Fiquei muito feliz com o primeiro resultado (5.1).”

Nos discursos das gestoras entrevistadas, principalmente quando falam sobre as metas do PEE, está patente que reconhecem a complexidade da tarefa que lhes está posta, aparecendo nas falas a necessidade de se potencializarem políticas públicas intersetoriais e o trabalho com as famílias e as comunidades, o que corrobora com a ideia de que a educação da criança pobre precisa ser tratada em sua complexidade, levando em conta a multicausalidade do problema da pobreza e da desigualdade social.

A variável “Quem” – Estudantes e Equipe escolar

Embora a análise da variável “Quem” permita múltiplas abordagens, neste artigo apenas trazemos algumas reflexões sobre o perfil de duas categorias de atores, quais sejam: Estudantes e Equipe escolar – professores e Equipe Pedagógico-Administrativa (EPA). As análises que se seguem levam em consideração o que dizem as gestoras escolares entrevistadas a respeito de tais atores, seguindo-se dos entrecruzamentos feitos entre tais falas e as categorias teóricas estudadas.

Os estudantes

Em geral, as entrevistadas caracterizaram os estudantes como crianças com dificuldades de aprendizagem, não letrados mesmo ao chegar em anos mais avançados, com dificuldades de fala e de comportamento, vulneráveis pela situação de pobreza vividas por suas famílias e também por abandono intelectual e afetivo, por falta de tempo dos pais. Na fala das entrevistadas, são crianças agressivas, carentes de abraço, de afeto, de cuidado e de um referencial positivo, as quais apresentam uma série de necessidades materiais não supridas:

Daisy – “Temos crianças que no final de agosto, setembro, sabiam só escrever o nome, não passavam disso, e vieram para o 5.º ano. Também temos aquelas que não se apropriaram... mesmo com todo mundo apertando o cerco para ver se a criança aprende.”

Amaryllis – “A questão da higiene aqui é muito séria, aparece muito a questão de doenças, as crianças vivem muito na sujeira.”

Lillian – “As crianças são muito vulneráveis, no aspecto emocional, doenças, alimentação, vestimenta. No inverno as crianças vêm de chinelo de dedo, de shorts, não têm blusa. A escola tem que dar conta de uma situação que foge da nossa alçada.”

Tais crianças são descritas pelo que lhes falta. Em oito entrevistas realizadas, não apareceram termos positivos para referir-se a elas e não têm vez, nas descrições, a perspectiva do seu potencial de aprendizado. Nesse sentido, cabe fazer referência à correlação observada entre as expectativas dos envolvidos na escolarização das crianças e o sucesso ou insucesso escolar delas – o chamado Efeito Pigmalião ou Profecia autorrealizável. A boa escola, a escola justa, não poderia jamais perder isso de vista e deveria cultivar um clima de valorização dessas crianças.

Canário, Alves e Rolo (2001) lembram que neste ponto costumam residir as fragilidades das políticas de educação prioritária, quando o trabalho pedagógico se sustenta numa visão ultranegativa dos estudantes e de suas famílias por parte da equipe

escolar. Chamou atenção o fato de, inquiridas sobre os principais impedimentos à aprendizagem, nenhuma das oito entrevistadas mencionou o emprego de metodologias ou agrupamentos inadequados, falhas na estrutura escolar ou mal-uso do tempo em sala de aula, mas todas referiram os problemas sociais das crianças.

Não se pode deixar de reconhecer, entretanto, que nas falas das entrevistadas fica patente a admissão de que não é a pobreza de per si que impede a criança de aprender, mas toda uma complexa condição imposta pela pobreza. A criança pobre pode aprender, desde que seja ensinada de forma ou formas que a levem ao aprendizado e que tenha suas necessidades mais prementes (saúde, alimentação e conforto térmico) atendidas.

A Equipe Escolar – Professores e EPA

Na perspectiva da maioria das entrevistadas, o PEE favoreceu o empoderamento da equipe escolar, legitimando e asseverando o discurso em prol da equidade, ajudou em diversos aspectos da gestão, em especial quando se trata de uma equipe menos experiente, fortaleceu o papel da escola junto aos parceiros e deu autoridade para cobrar o cumprimento de obrigações por parte de outros órgãos públicos. Em geral, as entrevistadas também reconhecem que a implantação do PEE proporcionou mudanças no plano pedagógico, na forma de atuar dos professores, no trato com as crianças e na metodologia, mesmo que sempre corroborassem que essas preocupações eram anteriores à implantação do projeto.

Nas entrevistas aparecem referências à *diversificação de estratégias e atividades* que o PEE potencializou, com alterações nas práticas pedagógicas e na metodologia de ensino, as quais são descritas como necessárias para garantir melhora na qualidade do ensino:

Amaryllis – “As nossas crianças precisam de um olhar diferente. Elas são filhas da droga. Então as nossas crianças não vão aprender na primeira vez. Eu preciso tentar uma, eu preciso tentar duas, eu preciso tentar de um jeito, eu preciso tentar de outro jeito. E com o PEE os professores ouviram muito isso, que nenhuma criança pode ficar para trás.”

Flora – “Conseguimos diversificar muito as atividades que acontecem na escola. Tem a horta, tem a cisterna, tem o coral, tem o teatro, tem a gincana virtual, tem a composteira, tem o jornal expresso, tem o jornal impresso. Atividade não falta para eles; tem o xadrez, tem o atletismo, tem o Leões do Vôlei.”

Para Crahay (2007), uma concepção pedagógica que escolhe atuar de acordo com o princípio de justiça corretiva deve levar em consideração que todos os estudantes têm direito à aquisição dos conhecimentos considerados fundamentais e, para isso, é

imprescindível que a escola diversifique tempos, formas e estratégias de ensino, favorecendo a aprendizagem de cada um, sendo objetivos e formação adaptados às especificidades deles. Essa forma de organização representa uma escolha ética por parte dos educadores, conforma-se ao princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos e se alimenta pelo ideal de justiça corretiva: oferecer mais às crianças que enfrentam maiores dificuldades.

A respeito da *relação professor-aluno*, em alguns casos, as entrevistadas admitem que há profissionais resistentes às mudanças, que certos hábitos muitas vezes acabam prevalecendo a despeito das orientações dadas pela EPA e pelas diretrizes do PEE:

Leilani – “Aquele professor que tem mania de gritar, que acha que gritando resolve as coisas, continua gritando. Nossa gestão cobra muito isso do professor que a criança tem que ser acolhida, que a criança tem que ser amada, que ela precisa disso, que sem vínculo não existe aprendizagem. Isso independentemente do PEE.”

Outra categoria que se desprende das entrevistas é a *visão compartilhada* e a ideia e o potencial do PEE para empoderar as equipes escolares, pela via da ênfase na construção coletiva de planejamentos, no uso das métricas para apoiar o trabalho docente e na difusão do uso de recursos burocráticos em favor da construção da aprendizagem:

Lillian – “Os profissionais abraçaram a causa do PEE. Todos passaram a ter um novo olhar, uma nova preocupação. O Apoio Pedagógico foi bem intensivo, é um profissional para atender as crianças com dificuldade em horário diferenciado do que ele já faz, isso foi muito bom.”

Amaryllis – “Hoje as professoras desenvolvem todo o trabalho a partir de uma sequência didática. É dessa sequência didática que tiramos o PAPI [Plano de Apoio Pedagógico Individualizado] para todas as crianças que precisam de atendimento individualizado. Esse PAPI é composto por atividades diferenciadas. [...] Assim estamos fortalecendo a parceria da regente e corregente e fazendo todo o trabalho de alfabetização também. Isso nos fortaleceu bastante.”

As falas das entrevistadas mostram que esse tem sido um dos maiores méritos do PEE: a modificação de práticas, metodologias e da relação professor-estudante. Várias entrevistas dão conta das mudanças observáveis em sala de aula, desde o uso de jogos, a organização da turma em grupos, o uso de estratégias lúdicas, sempre com o foco na aprendizagem.

Apesar disso, cabe pontuar a fala de Iris, que alegou não seguir as diretrizes didático-pedagógicas propostas pelo PEE, atitude que veio acompanhada de estudo e acordo coletivos:

Iris – “Ano passado [2015] realmente nosso Apoio trabalhou com jogos. [...] não deu o resultado esperado. Este ano nós zeramos e trabalhamos tudo diferente. Trabalhamos a consciência fonológica quase pura. [...] Articulamos todo o Apoio e toda a metodologia da escola diferente do

que foi proposto pelo Equidade [...]. Mas essa é uma coisa que tem que ser construída com o grupo. Você precisa de um grupo fortalecido, de uma equipe de trabalho que também compre [a ideia] e venha junto com você. Isso é algo que eu sempre trouxe na gestão.”

Nesse sentido, Sammons (2008) aponta que escolas eficazes costumam ter equipes autônomas, fortalecidas pelo trabalho coletivo de seus membros, baseadas no estudo e nas visões compartilhadas e, em razão disso, muitas vezes apresentam-se mais resistentes a interferências externas. Nesse caso, não está em julgamento a metodologia escolhida pela escola, mas o esforço da equipe em encontrar um caminho para levar as crianças ao aprendizado, fortalecendo-se no trabalho coletivo e no estudo.

Outro fator que aparece nas falas das entrevistadas e toca num ponto crucial em termos de qualidade na educação é a *rotatividade docente*:

Amaryllis – “Meu quadro de manhã está fechado. Eu já tive 40 vagas na escola. Hoje vou ter treze, porque meu quadro à tarde não está fechado. Mas todos que ficam – e cada ano fica um pouquinho mais – ficam porque acreditam nesse trabalho, sabem que aqui tem que fazer da forma que dá certo.”

Estudando escolas de educação prioritária na França, Van Zanten (2005) descreveu a fuga de estudantes oriundos de famílias de classe média e de professores das escolas de periferia, por reconhecerem tais áreas como violentas. Ben Ayed (2012) denomina tal fenômeno como *l'évitement scolaire*. Este problema se repete no Brasil, em escolas das áreas conflagradas, e tem sido um problema de difícil solução.

Nesse sentido, é importante apontar que o PEE não propôs nenhuma estratégia específica no sentido de estimular a permanência dos professores nas escolas participantes. Na entrevista reproduzida acima, inclusive, a questão da rotatividade do corpo docente está posta como um desafio a ser superado pela escola, mas não cita a responsabilidade da SME-Curitiba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública aqui discutida sob o prisma de oito entrevistadas, cada uma delas parte de EPAs de escolas participantes do PEE, revelaram algumas visões muito peculiares acerca das formas como tais instituições lidam com a implantação de uma política pública em seu contexto. As falas revelaram que as escolas ficam mais à vontade para aplicar modificações nas quais acreditam, ideias que já estão em voga no seu meio, aderindo mais rapidamente a políticas de estilo incremental.

Por outro lado, verificam-se críticas mais ou menos veladas ao estilo gerencialista e ao controle burocrático; se, por um lado, esse estilo permitiu aos formuladores produzir

farta documentação sobre o projeto – na forma de avaliações produzidas pela RME-Curitiba, reportagens realizadas pela mídia local, seminários, documentação audiovisual produzida por professores e outros membros da equipe escolar – por outro, desviou muitos esforços que poderiam estar sendo dedicados à formação dos estudantes.

As falas revelam a relevância dessa política em envolver as famílias das crianças na educação escolar de seus filhos, e as proficiências das escolas aumentaram, o que se expressa nas orgulhosas falas que relatam significativo crescimento do IDEB nas unidades visitadas, o que pode ser corroborado nas análises de dados.

Transparece, contudo, uma visão ultranegativa das crianças, de suas famílias e comunidades de origem, o que demandaria um forte trabalho de formação para evitar que isso prossiga sendo um impedimento à aprendizagem e para fazer da escola uma instituição mais inclusivista, capaz de empoderar seus membros e mais justa para estes estudantes.

Também interessa notar que as críticas mais contundentes em relação ao PEE partiram de gestoras experientes, enquanto aquelas com menor experiência se mostraram abertas às propostas e menos relutantes à implantação. Isso nos lembrou de Ganzeli (2003), para quem a maioria dos dirigentes se preocupa em implementar uma política educacional que seja sua, o que os faz muitas vezes esquecer que as equipes escolares têm uma forma peculiar de entender e realizar o trabalho pedagógico que vem sendo construído há mais tempo que a entrada de um grupo no poder. Nesse sentido, o autor relembra aos formuladores de uma política que se pretenda democrática que é imprescindível respeitar o habitus dos agentes educacionais.

Lembramos ainda Libâneo (2012) e Nóvoa (2009), autores que verificaram ser característica comum à escola para os pobres uma retórica de cidadania e de participação que não raro mascara ações de acolhimento, integração, assistência e apoio, deixando de focar no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, como sói ocorrer na escola das elites. Assim, ao discutirmos qualidade da educação escolar da criança pobre, é preciso lembrar que garantir a matrícula na escola é um primeiro e importante passo, vindo depois disso uma série de fatores que qualifiquem essa educação.

Por outro lado, não se pode esquecer que políticas educacionais têm pouco poder para modificar as condições individuais e socioeconômicas dos estudantes, dadas pelo contexto social, cuja mudança depende de políticas públicas de geração de renda, emprego e assistência social, afinal a desigualdade de renda repercute em outras

desigualdades sociais e reverbera de forma indelével no acesso e na permanência da criança na escola (CASASSUS, 2002; GOUVEIA *et al.*, 2011)

Nesse sentido, para fazer frente ao trabalho infantil, garantir que a criança pobre permaneça na escola e receba educação de qualidade, é de preciso sustentarem-se políticas de transferência condicionada de renda, além de outras formas de assistência social e, conjuntamente, políticas educacionais que busquem uma justiça corretiva no seio da escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. – Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.
- BEN AYED, Choukri. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília/DF. Plano Editora, 2002.
- CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz? : da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*; trad. Vasco Farinha. Lisboa : Instituto Piaget, D.L. 2002.
- CHRISTOVÃO, Ana Carolina; BRANCO, Rodrigo Castello. Educação Prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. *O Social em Questão - Ano XVII - nº 32 – 2014*.
- CURITIBA. Qualidade e Equidade na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: informações e produção de conhecimentos para a prática pedagógica / Secretaria Municipal da Educação-Curitiba, 2015b.
- CURITIBA. Projeto Equidade na Educação. Secretaria Municipal da Educação-Curitiba, 2015c.
- GANZELI, Pedro. Política educacional no município e diretores educacionais: a trama do encontro. *RBPAE*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2003.
- GOUVEIA, Andréa Barbosa, SCHNEIDER, Gabriela, SOUZA, Ângelo Ricardo de. Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.
- ROCHEX, Jean-Yves. Vinte e cinco anos da política de educação prioritária na França: especificidade incerta, resultados insatisfatórios. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.) *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Pontepio : Faperj, 2014.
- ROLO, Clara. Territórios Educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa*, 18 e 19 de novembro de 2011.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Orgs.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SECCHI, Leonardo. *COQ3: um framework de análise de políticas públicas. Anais da Anpocs 2008*.

VICENTE, Bianka Biazuz, SANTOS, Simone Valdete dos. *Questões sociais e políticas dos catadores de materiais recicláveis*. Anais X Anped Sul. Florianópolis, outubro de 2014.

VAN ZANTEN, Agnès. *New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies*. European Educational Research Journal, Volume 4, Number 3, 2005.