

## Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio

### School context and quality education senses for high school

Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
maccolle@hotmail.com

Marcia Betania de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
mbetania@hotmail.com

---

**Resumo:** Este artigo traz alguns resultados de uma pesquisa realizada com docentes de duas escolas públicas de ensino médio no Estado do Ceará que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), sobre os sentidos atribuídos à qualidade na educação. Na metodologia, discutimos as falas dos docentes em torno dos sentidos de qualidade em relação às atividades realizadas no Proemi. Utilizamos, como operador teórico, o ciclo de políticas de Ball e Bowe, na perspectiva de rompermos com a polarização dicotômica entre política e prática. Consideramos que os sentidos de qualidade são ressignificados a partir da cultura escolar, tendo acepções diferentes em cada realidade, visto que são resultados de embates e disputas que envolvem múltiplos interesses da escola. Assim, as ressignificações efetivadas nas escolas se diferenciam de acordo com o grau de reconhecimento e com a credibilidade da instituição, de sua história e de sua relação com a comunidade escolar e com os órgãos diretivos.

**Palavras-chave:** sentidos de qualidade, tradução de políticas, contexto da prática.

**Abstract:** This article brings some results of a research realized with teachers of two secondary schools in the state of Ceará, which joined the Secondary School Program Innovator (Proemi) on the meanings attributed to quality education. In the methodology, we discussed the speeches of teachers around the senses of quality in relation to the activities performed in Proemi. We used the cycle of Ball and Bowe policies as a theoretical operator aiming at breaking the dichotomic polarization between policy and practice. We believe that the senses of quality are resignified from the school culture, having different meanings in each reality, as they are the result of conflicts and disputes involving multiple interests of the school. That way, the resignifications made in schools differ according to the degree of recognition, with the credibility of the institution, its history and its relationship with the school community and the directive bodies.

**Keywords:** senses of quality, policy translations, practice context.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Rua Almino Afonso, 478, Centro, 59610-210, Mossoró, RN, Brasil.

## Introdução

Apresentamos, neste artigo, alguns resultados de uma pesquisa<sup>2</sup> realizada em duas escolas públicas de ensino médio sobre os sentidos atribuídos à qualidade na educação a partir de atividades e projetos por elas desenvolvidos. Interessa-nos perceber como os docentes respondem às exigências e expectativas dos projetos oficiais, aqueles que as escolas tomam como parâmetros para realizarem suas políticas educativas, no que diz respeito ao polissêmico (Enguita, 2001), escorregadio (Candau, 2002) e flutuante (Lopes, 2012) conceito de qualidade na educação<sup>3</sup>.

Tomamos como base as propostas do Mec para fortalecer essa etapa de ensino, pois entendemos que tais contribuições, ao que pese não serem as únicas, nem isentas de críticas, são as que mais influenciaram no cotidiano escolar nos últimos vinte anos (Santos, 2007), estando sempre, em tese, voltadas para a melhoria da educação (Candau, 2002). Centramos nosso interesse em escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (Proemi), cuja opção visa manter uma referência em ações docentes ali desenvolvidas, sendo, assim, possível realizar uma reflexão mais balizada.

Convém destacar que a proposta denominada Ensino Médio Inovador surge na transição entre os governos de Lula e de Dilma Rousseff, e ganha forma por meio do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi/Mec), o qual pretende induzir o chamado redesenho curricular desse nível de ensino, compreendendo que as ações “propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio” (Brasil, 2013, p. 9).

O referido documento aponta que o objetivo dessa modificação curricular é garantir o acesso à educação de qualidade, atendendo “às necessidades e expectativas dos jovens brasileiros” (p. 10), fazendo-se necessário, para tanto, compreender os sujeitos e as juventudes presentes no ensino médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Porém, é possível perceber a ideia de qualidade por meio da histórica preocupação com os indicadores quantitativos da educação, mantida no Proemi, os quais estão relacionados, sempre que possível, à avaliação de desempenho (aprovação, reprovação, evasão, distorção idade-série, percentual de alunos matriculados, resultados do Enem,

do Ideb e do Pisa). Diferentemente de outros momentos, quando a “preparação para o trabalho”, a “formação cidadã”, a “inclusão na era digital” ou a “incorporação ao mundo produtivo” tinham assento nos fins da educação, “necessidades e expectativas”, nessa conjuntura, abrem ainda mais possibilidade de construir diferentes parâmetros para dialogar com a ideia de qualidade na educação.

Nas últimas duas décadas, discursos sobre a qualidade, difusos e sem clareza de sentidos, têm rondado a escola (não somente) de ensino médio. Sob essa ótica, entendemos que as escolas, a partir de sua dinâmica própria, preencheram os sentidos apontados nos referenciais oficiais relativos a esse contexto, dando um fechamento, mesmo que provisório, ao que desejavam construir como fins de projeto educacional. Isso explica, em parte, a continuidade de alguns traços básicos da qualidade (formação para o trabalho e para a cidadania em propostas antagônicas, por exemplo), forjada pela lógica da escola.

A entrada do referido Programa nas escolas se dá por adesão destas, o que lhes garante apoio técnico e financeiro das Secretarias de Educação, com vistas à implantação do Projeto de Redesenho Curricular (Prc), estabelecido pelo Documento Base do Proemi como um referencial de tratamento curricular. Tal referencial deverá indicar as condições básicas de atendimento às necessidades das unidades escolares, com foco na promoção “de melhorias significativas que busquem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino” (Brasil, 2013, p. 10), bem como deverá apresentar ações que comporão o currículo [...] definindo, para sua concretização, aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluindo formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (Brasil, 2013, p. 13).

Para tanto, a escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o Prc a partir dos macrocampos previamente definidos no Documento Base e das áreas de conhecimento, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica. Subtende-se, portanto, que adesão gera necessidade de redesenho curricular, que, por sua vez, apresenta possibilidades de trabalhos diversos que possam vir a garantir a pretendida qualidade.

<sup>2</sup> Pesquisa parcialmente financiada com bolsa PDJ (CNPq) e Edital Universal 2012 (CNPq).

<sup>3</sup> Não propomos aqui uma discussão sobre o conceito, ou mesmo medição de intensidade, de qualidade, mas da forma como o símbolo é incorporado nas políticas públicas educacionais e articulada em vários contextos escolares. Para discutir qualidade, sugiro: Lopes (2012), Demo (2001), Machado (2007), Padilha (2007) e Gadotti (2009).

Nessa perspectiva, os sentidos de qualidade a serem percebidos circulam em torno dessas ações desenvolvidas pelas escolas em pauta. Assim, entendendo que as políticas educacionais são produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos, utilizamos, como operador teórico, o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998). Queremos romper, portanto, com a polarização dicotômica entre política e prática, buscando superar a compreensão da escola como local somente de resistência ou de implementadora da política.

Embora não se trate de uma análise documental, a pesquisa teve início com o estudo do Documento Norteador do Proemi, seguida da leitura das ‘propostas de ações’ de cada escola, e dos seus documentos de adesão ao Programa, os quais possibilitam perceber a concepção de vários segmentos da escola sobre a eficácia e interesses das ações desenvolvidas. As entrevistas foram nosso principal instrumento da pesquisa, contribuindo para complementar, adensar, incrementar e problematizar as informações que compilamos nos documentos. Por meio delas, buscamos perceber os sentidos de qualidade atribuídos em cada realidade escolar.

Convém destacar que as duas escolas pesquisadas têm em comum o fato de atuarem no ensino médio desde o processo inicial de expansão desse nível de ensino; convivem com vários projetos do Mec, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Ldb 9394/96, e aderiram ao Proemi, condição mínima para a execução da pesquisa. Em cada uma delas, entrevistamos dois professores e um membro do núcleo gestor<sup>4</sup> (que também é professor), totalizando seis depoimentos. Optamos pela entrevista dialogada, bastante difundida pelos estudos etnográficos (Clifford, 1998), na qual entrevistado e entrevistador discutem situações que envolvem o cotidiano da escola. No desenrolar dessa conversa, direcionamos as indagações para encontrar os elementos que desejamos para a pesquisa. A conversa, portanto, girou em torno de ‘como a escola constrói a relação entre o Proemi e a educação de qualidade’.

## **Política como construção em diferentes ciclos**

Nesse escopo, queremos entender como os docentes percebem, contextualmente, a qualidade da educação, tomando como referência as atividades realizadas na escola, desde as ressignificações das políticas para o Ensino Médio Inovador. Entendemos, com base em Ball

(1994, 1998), Mainardes (2006) e Lopes (2006), que investigar as ressignificações das políticas na escola é examinar conexões, relações, apropriações, traduções e interdependências, vislumbrando que políticas são processos construídos contextualmente. Desse modo, as práticas políticas são específicas e contextualizadas, sendo efetivadas de maneira diversificadas a partir da dinâmica de cada escola.

Pensando assim, atores envolvidos na (re)elaboração das políticas influenciam os rumos e a dinâmica de cada ação. Além disso, a situação da escola, seu reconhecimento, sua posição na comunidade e seu poder de enfrentamento e de mediação na relação com os órgãos são também fatores a serem considerados no entendimento de como as políticas são mediadas. Algo que Ball (1994) resumiu, para facilitar a compreensão, como sendo a cultura escolar.

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo inclusive sua força de indução de práticas nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas educacionais. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, e ressignificadas contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e da apropriação do mundo.

Entendemos por ressignificação os sentidos construídos e reconstruídos na/pela escola, em uma relação de compreensão e tradução das propostas, configurado em projetos híbridos (Ball, 1994), a qual não acontece simplesmente pela ação de seus intérpretes (professores e gestores) na escola. E, por hibridismos, “a mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas” na prática docente, influenciados pelo contexto escolar (Lopes, 2005, p. 56). Como mostra Ball, não se trata de colocar políticas em prática, pois esse é um processo criativo, sofisticado e complexo que também se localiza sempre em um determinado contexto e lugar (Ball, 1998). Definimos contexto como os movimentos realizados pela escola, (re) construindo sentidos globais e locais, em várias direções e, principalmente, em relação aos órgãos governamentais, à comunidade escolar e à própria escola. É nesse sentido que focalizamos, de forma geral, os sentidos consolidados na escola para a qualidade da educação, que, de alguma maneira, perpassa as ações desenvolvidas pelos docentes, e as relações de ressignificação e tradução possíveis com o documento Proemi.

<sup>4</sup> As escolas públicas do estado do Ceará são dirigidas, via de regra, por um núcleo gestor composto, geralmente, por um diretor geral, dois coordenadores pedagógicos, um coordenador financeiro e um secretário escolar. Dependendo da especificidade da escola, o núcleo gestor é apoiado por professores coordenadores de área. Para conhecer mais sobre a estrutura de gestão das escolas, ver [www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br).

Para dar conta dessa interpretação, utilizamos a ideia do ciclo contínuo de políticas de Ball e Bowe, como apresentados e discutidos por Lopes (2006), Lopes e Macedo (2011) e Mainardes (2006). Na perspectiva desse ciclo, as políticas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal, mas parte de vários movimentos desencadeados pelos contextos. Com essa abordagem, Ball (1998) e Ball e Bowe (1998) destacam a complexidade inerente à análise da política educacional, “ênfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 48). Esse ciclo é constituído, inicialmente, por três contextos: contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da prática. Posteriormente, dois outros momentos são apresentados: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Todos os contextos, é bom ressaltar, estão inter-relacionados, sem nenhuma dimensão linear ou sequencial obrigatória entre eles.

Dispensamos aqui definições que caracterizam cada um desses contextos, visto que já foram abordados nas obras supracitadas. Evidenciamos, contingencialmente, que é o contexto da prática que nos interessa, pois entendemos que a escola não pode ser vista apenas como receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado alhures. Nesse contexto, a política é “interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos” (Mainardes, 2006, p. 53), sendo ressignificada, recontextualizada por hibridismo pelos profissionais da educação que ali atuam. O professor, em sua função docente, tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Como parte do ciclo, os agentes mantêm intensa relação com sua construção, seja na ressignificação das propostas apresentadas e nas releituras e reinterpretções dos textos das políticas, seja nas trocas constantes entre os vários contextos.

Assim, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

### Aspectos da qualidade aqui discutida

Para Ball (1998), a ideia de qualidade na educação está intimamente ligada à concepção de ‘mais’ (mais

alunos nas escolas, mais tempo em sala de aula, mais formação docente) e ‘melhor’ (melhor resultado, melhor desempenho), advinda da competitividade da economia capitalista, principalmente, das sociedades ocidentais. Para esse autor, a retórica do mundo econômico contamina os espaços educacionais, fazendo emergir no cotidiano escolar categorias associadas ao conceito de qualidade total, competitividade, bônus por resultados, empreendedorismos, flexibilidade, enfim, indícios de uma educação de resultados similar ao que se espera dos homens de negócio. Desse modo, a efetividade da qualidade da educação, cada vez mais, vai sendo medida pela cultura do (novo) gerencialismo embasada na cultura da gestão e do desempenho<sup>5</sup>.

A escola, em tal contexto, é constantemente impelida a lidar com signos de uma cultura gerencial do sucesso, do dado ‘concreto’, da eficácia revelada pela quantidade de alunos aprovados nas avaliações internas e externas, nos resultados que, de alguma forma, podem aferir ‘lucro’ (mesmo que o lucro seja o suposto sucesso do aluno, como uma aprovação no vestibular, no Enem, em uma olimpíada de conhecimento de âmbito nacional, por exemplo, ou o reconhecimento da instituição escolar pelos resultados dos números do Ideb). Conforme apontado por Silva Voss e Garcia (2014, p. 393),

Considera-se que o discurso da qualidade pela via do Ideb busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional.

Os resultados do Ideb atribuídos às escolas e às redes de ensino ainda são expostos, anunciados para a comunidade (muitas vezes com muito alarde pelos meios de comunicação), dando conta das melhores (sic) e piores (sic) escolas na avaliação. O necessário controle social da educação vira circo, causando certos embaraços em professores, alunos e pais. A partir daí, a necessidade de apontar culpados (por maus resultados), ou heróis (por resultados suficientes, como os excelentes números das escolas com padrões militares de conduta pedagógica) acaba por delimitar, reificar, um só tipo de qualidade: a do resultado estatístico, numérico, que caiba dentro de alguns limites da qualidade estipulada pelo Ideb, no caso. A mais,

<sup>5</sup> Para discussão de ‘novo gerencialismo’, apontamos o livro de Ball e Mainardes (2011).

A exposição pública do resultado, além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação (Silva Voss e Garcia, 2014, p. 394).

Não significa dizer que o discurso da qualidade pelo (novo) gerencialismo tenha suplantado ou diluído outros discursos de qualidade. Muito pelo contrário, tal discurso aparece como novidade capaz de conviver com os vários sentidos de qualidade que permeiam a escola (pois, grosso modo, ele não vem como intromissão no espaço escolar, mas como resultado das dinâmicas mudanças sociais, do mundo do trabalho e das avançadas tecnologias). Assim, o (novo) gerencialismo não busca substituir a retórica que associa o conceito de qualidade ao desenvolvimento, inclusão e justiça social. Mais do que isso, apresenta que a possibilidade de atingir boa parte dos anseios sociais (sociedade inclusiva, formação crítica, democracia, cidadania, etc.) é por meio de uma escola eficaz, possível de ser produzida pelos mesmos caminhos que homens de negócios constroem seus impérios econômicos. Sendo assim, não há a necessidade de substituição de um sonho da escola democrática, acessiva e cidadã (ou quaisquer outros elementos que tais retóricas<sup>6</sup> possam significar) pela escola do desempenho e da gestão, pois a convivência entre ambos os ideais (retóricos) não são concorrentes, mas, pelo contrário, são temáticas fins para ambas as concepções.

Dessa maneira, simplificando o debate para o escopo deste artigo, as discussões de qualidade que chegam às escolas estão imbricadas por discursos, nem sempre claros, de justiça social, cidadania, igualdade, democracia e inclusão e, não como polo antagônico (o que contribui para aumentar a confusão na percepção dos docentes do que seria qualidade), também de qualidade como sinônimo de eficiência, de resultados numéricos, de aprovações, de metas a serem alcançados em avaliações de larga escala, como o Ideb. Nesse labirinto de possibilidades e interpretações, sob as influências dos vários aspectos citados (mas não somente deles), os professores constroem novos significados, realocam sentidos, ressignificam a qualidade contextualmente. São eles os autores de um novo texto, fazendo da qualidade mais um elemento sem forma definida, semiformado, um quasimodo.

## Situando a pesquisa, conhecendo as escolas

Com a compreensão de que as escolas são arenas de disputas de diversos projetos, onde convivem atores sociais que pensam e agem no mundo a partir de interesses diversos, buscamos perceber os sentidos de qualidade na educação ali operados. Por serem duas escolas que estão desenvolvendo ações a partir do Proemi, proposto pelo Mec, intentamos relacionar as perspectivas de qualidade nesse programa e as apresentadas pelos docentes. Queremos construir essa relação sem desconsiderar que outros sentidos de qualidade, muitos deles oriundos de outras propostas oficiais de reformas educacionais, continuam circulando nas escolas, dialogando com os sentidos de qualidade (re)construídos pelos atores escolares. Em suma, pesquisar sobre qualidade na educação exige perceber os híbridos sentidos de qualidade que permeiam o ambiente escolar – ação só possível, em nossa compreensão, contextualizando o espaço escolar.

A seguir, apresentamos as escolas (pelos codinomes de “Capital” e “Urbana”) e as falas dos entrevistados, destacadas em *itálico*, (sendo 1, 2 e 3, referentes à escola Capital e os entrevistados 4, 5 e 6, depoentes da escola Urbana) intercalando a discussão e as entrevistas, buscando facilitar a nossa argumentação. A escola Capital, reconhecida como uma das melhores escolas públicas do Estado do Ceará, recebe alunos de vários bairros periféricos e da região metropolitana de Fortaleza. De acordo com o membro do núcleo gestor, a escola se esforça para manter o reconhecimento de seu desempenho e, por conseguinte, atrai a atenção das autoridades do Estado e dos meios de comunicação. A escola é manchete em jornais locais, segundo ele, devido às filas que se formam durante as matrículas, já que a procura é bem maior do que a disponibilidade de vagas. É manchete também nas matérias sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas no Enem e na aprovação em outros processos de acesso ao ensino superior.

A escola Urbana, localizada no interior do Estado do Ceará, foi a primeira de ensino médio da região e, por isso, principal polo educacional das cidades circunvizinhas. Atualmente, vem sofrendo com a diminuição gradativa da procura, disputando alunos e atenção com outras duas escolas de ensino médio na mesma cidade. A maior parte de seu quadro docente é de professores temporários, com carência maior ainda nas áreas de matemática, física e língua estrangeira. Segundo o gestor da escola, a conquista do Proemi se deu pela mobilização da comunidade escolar e pelo reconhecimento histórico

<sup>6</sup> Ver Lopes (2012).

do papel da escola na formação de várias gerações. Podemos considerá-la como ativista, que defende o legado histórico, viabilizando sua necessidade pelos serviços prestados ao longo dos anos e gerações. Mesmo assim, ela precisa viabilizar sua existência, reafirmando sua história, disputando espaços e mostrando a importância de suas ações para a cidade e para a região da qual faz parte.

O reconhecimento da escola Capital, entretanto, acontece de maneira mais direta, sendo considerado ‘natural’, fruto do desempenho apresentado pela escola. Isso se evidencia nas palavras do entrevistado 1, que afirma que a escola não tem preocupação direta com a divulgação dos seus resultados, mas em manter e ampliar as conquistas. “[...] São as conquistas que atraem mais interesse pela escola. [...] não é a mídia que traz os resultados. Nós temos fama por causa dos resultados. Os resultados é que trazem a fama”.

A fama construída pela intensa propaganda promovida por essa escola e pelos resultados obtidos em vários processos seletivos, lhe permite – e, por conseguinte, aos professores e gestores –, voz ativa perante aos órgãos administradores. O sentido de empoderamento é visível nas falas dos entrevistados. A escola se sente em condição de “negociar” com os órgãos oficiais suas condições para a participação em determinadas propostas políticas. A aceitação ou não de uma proposta é, desse modo, questão menor, pois entende que a escola tem autonomia, conquistada pela eficiência reconhecida de suas ações.

Já a escola Urbana teve de mobilizar, fazer pressão, apresentando seus melhores argumentos, para receber o ‘convite’ de participar da proposta do Proemi; fato considerado como uma vitória, haja vista as possibilidades de recursos oriundos do governo federal, via Mec, que estavam sendo prometidas para o desenvolvimento das atividades. A medida da qualidade como um de seus elementos tradicionais é marcante na fala do entrevistado 4, quando afirma que “[...] não podíamos ficar de fora (enquanto escola), enfrentamos o desafio e fomos escolhida. Nada contra os outros, mas tradição também é importante”. Para ele, não se pode pensar em qualidade da educação negando o passado, negando a história da cidade e a contribuição da escola para a formação de muitos líderes municipais de várias épocas. A tradição é, então, elemento definidor na fala do gestor, quanto à ideia de qualidade servindo como âncora para fortalecer e justificar as pretensões da escola.

## Qualidade na educação: construção de sentidos em vários contextos

As duas escolas tomam posição no quadro geral da política educacional, influenciando e sendo influen-

ciadas pelos movimentos, enfrentando os desafios da qualidade como um dos elementos de fortalecimento de seus sentidos de si. Como discutem Ball e Bowe (1998), os atores escolares tomam posições em relação às políticas e aos interesses de órgãos da administração escolar de acordo com o (auto)reconhecimento de suas possibilidades. Assim, admitindo o conflito, as disputas entre os projetos a serem postos em prática, para ficar com uma expressão utilizada por Ball *et al.* (2012), há clareza que o fortalecimento do nome da escola perante a comunidade, mantendo sua fama de escola de qualidade, possibilita muitos enfrentamentos que, em outros casos, não seriam possíveis.

Caminhar, contudo, com as ideias de fortalecimento da escola, atendendo os interesses da comunidade, oferecendo o que os alunos desejam, exige algumas conformações dos discursos dos depoentes. Um docente da escola Capital apresenta uma fala que indica a contradição: “Qualidade é mais do que somente aprovar quase duzentos alunos nos vestibulares da cidade, apesar de não podermos abrir mão disso; [...] é formar para a vida, pra ser cidadão crítico, [...], e não apenas aceitar tudo que vem de cima. [...]” (entrevistado 3).

Desse modo, mesmo reconhecendo que existe problema em aceitar alguns referenciais de qualidade pedidos pelas políticas, a escola segue algumas diretrizes quantitativas, atendendo aos interesses comuns da política posta e da sociedade, pois entende que faz parte de como o mundo se realiza. É visível, assim, o conflito entre uma perspectiva focada nos resultados, nas aprovações, e o desejo de formação mais geral, cuidando de aspectos que possibilitem a formação humanística, na perspectiva de formação cidadã.

Essa mesma ideia de formar para a cidadania está no discurso do gestor. Ele une duas preocupações básicas, também já reveladas em outras vozes da escola: manter a autonomia da escola e desenvolver uma educação de qualidade que fuja do padrão quantitativo. Para ele, “de nada adianta formar somente com conteúdos. O aluno precisa saber pensar, caminhar com suas próprias pernas, refletir sobre o mundo que vive e lutar para mudar.” Aprovar alunos no vestibular não é o fim da educação, sendo necessário investir na formação humana, na construção de consciências que possam exigir seus direitos. “Escola de qualidade precisa unir os dois objetivos num só. Só assim somos respeitados. Só assim mantemos nossa autonomia, enfrentamos os autoritarismos do governo da Seduc” (entrevistado 2).

Para a escola Urbana, o raciocínio da qualidade como aprovação não encontra justificativa direta em suas atuações. A fala (do entrevistado 5) apela para outras significações do que pode ser qualidade, ao afirmar que,

apesar de haver “*uma febre pelos resultados do Enem*” e de que “*as escolas (principalmente as particulares), fazem questão de colocar placas mostrando seu desempenho, contando os alunos que passaram*”, nem tudo pode ser medido pelos resultados dos vestibulares, pelas aprovações, como muitos desejam. Então, “*qualidade não pode ser medida assim*”, visto que nem todos os alunos podem pagar escola cara, nem estudar fora (nesse caso, em Fortaleza).

Qualidade na educação, portanto, representa a possibilidade de existir em uma realidade adversa, para atender a uma parcela da população que não pode (ou não quer) se deslocar para longe, para outra cidade. A medida é a “*medida do possível*” (entrevistado 5), justificando os números insatisfatórios nas provas de desempenho e, ainda, referendando na realidade local. Os entrevistados nessa escola insistem em fazer referência aos tempos áureos, quando a escola era reconhecida pela grande contribuição para a cidade e para a região que está localizada. Tempo em que ter o ensino médio, principalmente se fosse um curso técnico, contabilidade ou pedagógico, era fundamental, ou, nas palavras do entrevistado 2, “*suficiente para trabalhar, para assumir os empregos na prefeitura e nas escolas que precisam de professoras formadas*”.

Cursar o ensino médio, então, naquele contexto, “*fazia sentido, pois bastava ter o diploma para o sujeito ser reconhecido, trazendo reconhecimento também para a escola*” e para os professores que atuavam nela, sem o risco, “*sem as ameaças de fechar a escola, de mandarem a gente trabalhar em outra cidade, longe daqui*” (entrevistado 2). Defender a escola e a qualidade do ensino a partir da realidade existente é, assim, condição de existência da escola, de seu local de trabalho, de suas memórias e, não menos, da tradição de ser importante, contribuindo com o desenvolvimento do lugar.

Com essa máxima do pertencimento e de um reconhecimento histórico, a tradição é o que mantém a escola viva, apesar de que, na visão do entrevistado 6, tal ideia de qualidade está sempre em processo de mudança. “*Muda o governo, muda a proposta. E muda o que querem que façamos como qualidade. Qualidade para o trabalho, para a vida, para o Enem*”. Como se a escola fosse somente uma máquina de produzir esses tipos de qualidade. Para ele, qualidade está associada à proeza do aluno, que estudou, “[...] *é a possível, é a que a gente faz com o aluno que a gente tem, com a realidade que a gente tem*”. Apesar de “*não abrimos mão de aprovar no vestibular, [...] não ficamos fazendo outdoors e divulgando como proeza da escola. [...] A escola só ajuda*”.

Os sentidos que a escola Urbana traz para qualidade é referendado no aluno, como exige o Proemi, mas apresentado como uma desculpa, uma falta, e não como a afir-

mação de a escola cumprir com sua função. Essa proeza “*ser do aluno*” não faz sentido para a escola Capital, a qual, sem ceder ao cálculo para medir sua qualidade, aponta a necessidade de unir a formação geral à formação técnica, de se preocupar com a consciência dos indivíduos e com a “*soma de conhecimentos para os alunos enfrentarem a vida lá fora*” (entrevistado 2), conforme evidenciado na fala do entrevistado 3: “*Qualidade é tudo que fazemos em prol de nosso aluno. Aula de qualidade é aula que o aluno aprende*”. Para esse professor, o projeto na escola só dá certo, não por exigência da Seduc, ou porque está no documento do Ensino Médio Inovador, mas “*funciona porque buscamos adaptar à realidade do nosso aluno. Temos essa flexibilidade, dada pelo próprio documento norteador, de adaptar*”.

Desse modo, sabendo de sua força no quadro geral, os depoentes vão expondo os enfrentamentos, as disputas para significação das políticas e do projeto de qualidade que consideram viáveis. Mais do que hegemonizar um tipo de qualidade, que, pelo histórico geral da escola, seria pelo desempenho quantitativo dos seus alunos, buscam estabelecer um elo com a formação humanística, considerada como essencial para uma vida digna. Tentam, desse modo, construir sentidos que caibam dentro dos limites de ação da própria escola. Mesmo discordando, em tese, de uma formação tecnicista, é nela que encontram elementos para manter-se no jogo, nas disputas por significação que viabilizam as políticas.

Partilhando com as ideias de Ball (1998), é nesse sentido que as escolas criam suas próprias políticas, aperfeiçoando e fixando aspectos das decisões políticas nacionais dentro de suas próprias culturas e práticas laborais. As escolhas, mais do que resultado de opções tomadas pelos sujeitos nas escolas, são negociações com os diversos movimentos em disputas, desde lutas que envolvem interesses da comunidade escolar e da categoria docente, até tentativas de atendimento de diretrizes curriculares, como, por exemplo, o documento norteador do Proemi. Dessa forma, com Mainardes (2006), podemos perceber a negociação entre os interesses macros e micros dando formatação a um tipo de política educacional.

Dizer isso significa, dentro de nossa leitura com Ball *et al.* (2012) e Lopes e Macedo (2011), que vários elementos influenciam a realização da política. Não é possível, portanto, imediatamente, estabelecer um padrão nacional para qualidade, como também, em nenhuma instância, política nenhuma é simplesmente implementada, como sugerem os autores citados. Toda política é construção única da escola, de acordo com seus interesses, condições, disputas, resistências, resultando em produções híbridas. A resignificação por hibridismo nas políticas de currículo, como apresenta Lopes (2005,

2006), faz parte das lutas para consolidar um ideal de qualidade da educação, que, por sua vez, passa pela consolidação de um ideal de formação humana. Disputa, então, totalmente interessada, envolvendo os complexos canais e desejos de grupos e indivíduos, alguns revelados, outros impossíveis de se conhecer ou dimensionar.

Entendemos, portanto, que o apego ao passado e aos ‘tempos gloriosos’ funcionam para manter a importância da escola Urbana, tanto quanto os números e aprovações são usados como qualificadores da escola Capital. É na dinâmica do reconhecimento de singularidade que a proposta é “adequada à realidade” (entrevistado 3) ou “construída de acordo com os interesses e condições dos alunos” (entrevistado 4), pois não adianta “colocar um projeto em tempo integral se a realidade de nosso aluno diz que ele não vem” (entrevistado 6). A readaptação das atividades do Proemi, em nosso entendimento, é a construção da própria política. Não existe política como intenção anterior, como um discurso anterior. A política é construída na escola, mesclando discursos, dando sentidos aos discursos que envolvem os fins da educação e os diversos interesses em disputas na realidade escolar, entendida como muito além do lugar, pois está relacionada contextualmente com o global.

É nessas interações que a política se realiza. Com efeito, a proposta (o Proemi) não é a política, mesmo não desconsiderando suas possibilidades de influenciar, como leituras, a política a ser realizada. A proposta do Proemi é um texto, e, como todo texto, está sujeito a infinitas leituras e releituras, reinterpretações e ressignificações, construções de sentidos a partir de contextos. Contextos que, vale repisar, trazem elementos do local e do global, ultrapassando a compreensão imediata das estruturas, pois envolvem embates, lutas, interesses de diversos segmentos em busca de legitimar suas demandas (Lopes, 2006).

Compreendemos que o ‘reconhecimento’ da escola influencia decisivamente na forma como a política será realizada na escola. Contudo, não estamos afirmando que há relação direta entre nível de reconhecimento com o desenvolvimento das políticas na escola. Com efeito, discordamos da fórmula de Ball (1998): mais poder, igual a menos implementação e, no sentido oposto, menos poder, igual a mais implementação. Não acreditamos existir relação direta entre o grau de poder da escola com a aceitação ou não da política. O que dizemos é muito mais do que isso. Nos dois casos, existem forças e disputas em jogo. E em qualquer caso, as políticas serão ressignificadas – contextualmente e diferentemente – em cada realidade.

Consideramos, provisoriamente, que os sentidos de qualidade constituídos, em última instância, pelos

documentos do Mec, mesmo que aceitos pela escola, são reelaborados, traduzidos, ressignificados a partir do contexto (Santos e Oliveira, 2013) e da cultura escolar (Ball, 1994), tendo acepções diferentes em cada realidade, visto que são resultados de embates e disputas que envolvem múltiplos interesses da escola, da docência, da comunidade e dos órgãos diretivos, entre outros. As ressignificações efetivadas nas escolas, portanto, se diferenciam de acordo com o grau de reconhecimento, com a credibilidade da instituição e de sua relação com a comunidade escolar, com os órgãos diretivos do estado e com sua própria história. O *know-how* da escola é, destarte, elemento definidor dos sentidos de qualidade.

## Referências

- BALL, S.J.; MAINARDES, J. 2011. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 296 p.
- BALL, S.J. 1994. *La micropolítica de La escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 238 p.
- BALL, S.J. 1998. Cidadania global, consumo e política educacional. In: L.H. SILVA (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Vozes, p. 121-137.
- BALL, S.J.; BOWE, R. 1998. El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículo*, 1(2):105-131.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. 2012. *How schools do policy-policy enactments in secondary schools*. Londres, Routledge, 345 p.
- BRASIL/MEC. 2013. *Programa Ensino Médio Inovador*. Documento orientador. Ministério da Educação, Brasília.
- CANDAUI, V.M. 2002. *Qualidade da educação: um discurso inovador?* Rio de Janeiro, Novamerica, 192 p.
- CLIFFORD, J. 1998. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 476 p.
- DEMO, P. 2001. *Qualidade e educação*. Campinas, Papirus, 223 p.
- ENGUITA, M.F. 2001. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: P. GENTILI (org.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro, Vozes, p. 121-135.
- GADOTTI, M. 2009. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 267 p.
- LOPES, A.; MACEDO, E. 2011. *Teorias de Currículo*. São Paulo, Cortez, 359 p.
- LOPES, A. 2012. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: M. OLIVEIRA; F. VIANA; L. FARIA FILHO (orgs.), *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza Edições, p. 34-65.
- LOPES, A. 2006. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2):33-52.
- LOPES, A. 2005. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2):50-64.
- MACHADO, N. 2007. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Revista Estudos Avançados*, 61(2):277-294. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300018>
- MAINARDES, J. 2006. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94):47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

PADILHA, P. 2007. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo, Cortez/IPF, 202 p.

SANTOS, J. 2007. *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza, Edições UFC, 226 p.

SANTOS, J.; OLIVEIRA, M. 2013. Políticas curriculares no ensino médio: Resignificações no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3):497-513.

SILVA VOSS, D.; GARCIA, M.M. 2014. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação & Realidade*, 39(2):391-412.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200004>

*Submetido: 31/10/2014*

*Aceito: 17/10/2015*