

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

NARA RÚBIA MAIA FRANÇA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO:
REVISITANDO A ESCOLA MUNICIPAL AMARELA E A ESCOLA
MUNICIPAL BRANCA.**

GOIÂNIA

2016

NARA RÚBIA MAIA FRANÇA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO:
REVISITANDO A ESCOLA MUNICIPAL AMARELA E A ESCOLA
MUNICIPAL BRANCA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA

2016

F814p

França, Nara Rúbia Maia

Políticas educacionais, avaliação e desempenho:
[manuscrito]: revisitando a escola municipal amarela
e a escola municipal branca/ Nara Rúbia Maia França.--
2016.

101 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Educação, Goiânia, .2016
Inclui referências f. 94-101

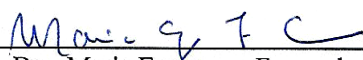
1. Estudantes - Avaliação - Goiânia (GO). 2. Educação
e Estado. 3. Rendimento escolar - Avaliação - Goiânia
(GO). 4. Escolas municipais - Goiânia (GO). I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.014(043)

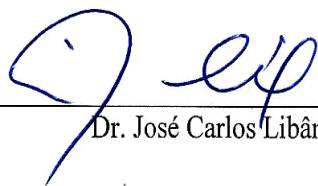
**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO: REVISITANDO
A ESCOLA MUNICIPAL AMARELA E A ESCOLA MUNICIPAL BRANCA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 18 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz / GEPG (Suplente)

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (Suplente)

Dedico esta dissertação a Deus, pela Sua misericórdia em me conceder a vida. Em especial à minha mãe, Odete Mendanha, que me ensinou a seguir sempre em frente com determinação; ao meu pai, que me mostrou a cada dia o quanto a humildade nos dignifica e nos faz humanos; ao meu marido, Flavio Luis Reis, companheiro amado de todas as horas; aos meus filhos, Elias Gustavo, Luis Gabriel e Flávio Augusto, presentes de Deus e razões do meu viver. A minha nora Dennize. Aos meus irmãos, Margareth, Leandro, Leandra e Júlio, que sempre fizeram parte da minha vida; e aos meus queridos sobrinhos, Luara, Thale e Ana Sara!

AGRADECIMENTOS

Aos professores Maria Esperança Fernandes Carneiro, José Carlos Libâneo e Cristiano Alexandre dos Santos, que contribuíram na construção deste trabalho, sempre com muito carinho e atenção.

De forma especial, agradeço à Lydia Godoy Milano, “Anjo bom”, que muito contribuiu para a realização desta pesquisa, pois foi a partir do seu trabalho que despertei para a realização do meu. Muito obrigada, amiga!

Dedico este trabalho acadêmico a todos que, de alguma forma, me incentivaram a realizar esse sonho: aos colegas de trabalho, às amigas que sempre estiveram comigo, aos colegas do curso de mestrado, aos profissionais das escolas pesquisadas e aos meus alunos, que despertaram em mim a vontade de buscar conhecimento e sempre foram a causa maior de meu trabalho.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa é um estudo decorrente da tese de doutoramento de Lydia Godoy Milano, sob o título *Políticas educacionais, avaliação e desempenho: a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Essa tese foi defendida no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Nesse sentido, o objetivo do nosso trabalho foi a de retornar às escolas pesquisadas pela referida tese para entender por que uma das escolas, a Escola Municipal Branca, havia alcançado uma das piores notas na prova Brasil do IDEB, apesar de possuir estruturas tanto físicas quanto pedagógicas consideradas apropriadas para uma boa educação; ao mesmo tempo, entender o(s) motivo(s) de a outra escola, a Escola Municipal Amarela, ter obtido uma das melhores classificações no mesmo processo avaliativo, embora apresentasse características físicas e pedagógicas precárias. Assim, buscamos verificar as razões desse paradoxo, entre estruturas físicas e pedagógicas, bem como verificar se na última avaliação ambas conseguiram atingir ou não as metas estipuladas pelas avaliações do IDEB. Nosso trabalho concluiu que as relações sociais que ocorrem em qualquer ambiente, seja no interior da sala de aula ou em outro ambiente do interior das escolas, são construídas e reconstruídas no dia a dia. Em face disso, essas interações sociais permitem, na perspectiva sócio-histórica, pensar um ser humano em constante construção e transformação, bem como compreender que tais relações podem influenciar no desempenho escolar de seus alunos. Foi o que se observou nesta pesquisa, inclusive a partir de uma alteração significativa no IDEB de ambas as escolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação escolar. Fatores intraescolares.

ABSTRACT

This research is a result of the study doctoral thesis Lydia Godoy Milano, under the educational policies, evaluation and performance: Municipal Web Goiânia Education. This thesis was presented in 2012, the Graduate Program in Education at the Catholic University of Goiás - PUC-GO. In this sense, the objective of our work was to return to schools surveyed by that thesis to understand why one of the schools, "White Municipal School", had reached one of the worst grades in Brazil IDEB test, despite having both physical structures as pedagogical considered appropriate for a good education; at the same time, however, to understand the reason (s) of another school, "Yellow Municipal School", having obtained one of the best ratings in the same evaluation process, though having physical characteristics and poor teaching. So we try to verify the reasons for this paradox, between physical and educational structures and verify that the last evaluation both have achieved or not the targets set by the assessments of IDEB. Our study concluded that social relations that occur in any environment, either within the classroom or other indoor environment of schools are built and rebuilt on a daily basis. On the face of it, these social interactions enable, in socio-historical perspective, think of a human being in constant construction and transformation, as well as understand that these relationships can influence the academic performance of their students. This is what was observed in this research, including from a significant change in IDEB of both schools.

Keywords: Educational policies. School evaluation. Interschool factors.

LISTA DE SIGLAS

ALADIS	Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBA	Ciclos Básicos de Alfabetização
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
DEF-AJA	Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos
DEFIA	Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DEI	Divisão de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal em Tempo Integral
ENC	Exame Nacional de Cursos (1996-2003)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FME	Fórum Mundial de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GTE	Grupo de Trabalho e Estudo
IDE	Índice de Desenvolvimento Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MPE	Ministério Público Estadual
NAP	Núcleo de Avaliação de Pesquisa
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAFIE	Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa Reforma Educacional da América Latina
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (extinto)
SARESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Ciclos da vida humana e idades correspondentes à proposta pedagógica da Prefeitura de Goiânia	51
Tabela 2 – Demonstrativo do IDEB das escolas observadas (2007-2013).....	63
Quadro 1 – Quadro comparativo das escolas observadas.....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	20
1.1 O proceder do processo avaliativo no sistema brasileiro de educação	24
1.2 O Brasil e sua forma de avaliar a educação	31
CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO	40
2.1 Goiânia e seu sistema de ensino	42
2.1.1 <i>Escola de Ciclos</i>	43
2.2 Escola de tempo integral	53
2.3 O processo de avaliações nas escolas municipais de Goiânia	55
CAPÍTULO 3 – REVISITANDO A ESCOLA MUNICIPAL AMARELA E A ESCOLA MUNICIPAL BRANCA	62
3.1 Conhecendo as escolas: o clima escolar	64
3.1.1 Clima Escolar: a Escola Municipal Amarela	67
3.1.2 Clima Escolar: A Escola Municipal Branca	70
3.1.3 O Clima Escolar na visão de seus agentes	72
3.2 O Pedagógico: ensino/aprendizagem	76
3.3 Desempenho Escolar: o sucedido e o suceder	79
3.4 O que faz a Diferença Entre as Escolas	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho teve por intenção estudar sobre o processo de avaliação em larga escala, ou seja, as avaliações externas em instituições de ensino fundamental público na cidade de Goiânia. Primeiramente, procuramos levantar dados sobre o assunto a fim de tomarmos conhecimento de que trabalhos já haviam sido desenvolvidos sobre essa temática. Deparamo-nos, pois, com a tese de doutoramento de Lydia Godoy Milano, sob o título *Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: A Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Esta tese fora defendida no ano de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. O ponto de partida da referida tese, segundo sua autora, foi “a busca de explicações e compreensão mais fundamentadas do insucesso da escola pública no Brasil em relação à aprendizagem escolar dos alunos, tendo como referência dados e informações a partir de um sistema de ensino municipal”. A tese teve como trabalho empírico a verificação de duas escolas, que passaram pelo processo de avaliação externa nos anos de 2007 e 2009 com intuito de compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. As escolas pesquisadas foram a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca¹.

Consta na referida tese que a Escola Municipal Branca havia alcançado uma das piores notas nesse processo, apesar de possuir estruturas tanto físicas quanto pedagógicas consideradas apropriadas para um aprendizado eficaz e uma boa educação. Entretanto, a outra escola, a Escola Municipal Amarela, apresentava características físicas e pedagógicas precárias, mas havia obtido uma das melhores notas nos mesmos processos avaliativos. A surpreendente disparidade entre os índices avaliativos das escolas pesquisadas e seus aspectos físicos, pedagógicos e organizacionais nos levou aos seguintes questionamentos: *por que uma das escolas, a Escola Municipal Branca, considerada bem estruturada, obteve nota muito baixa (nota igual a 1,2)² no processo avaliativo do IDEB do ano de 2009?* Ressaltamos que a meta estipulada por esse processo era a de que essa escola

¹ Os nomes dados às escolas, pela pesquisadora Milano, são fictícios, com o intuito de preservá-las. Neste trabalho continuamos com os mesmos nomes fictícios.

² As notas das escolas foram fornecidas por INEP, SAEB/PROVA BRASIL, 2015.

deveria obter pelo menos a nota 3,0. Por outro lado, a Escola Municipal Amarela, com muito menos recursos, obteve uma nota acima da meta, ou seja, obteve a nota 4,7 sendo que a meta era de obter uma nota pelo menos igual a 4,0. Os fatos descritos possibilitaram ainda questionar: *o que leva uma escola desprovida de todos os recursos a alcançar uma excelente nota nesse processo?*

Tais indagações nos despertaram o interesse de retomarmos a essas duas escolas, procurando compreender, interpretar e analisar quais fatores, quer sejam intraescolares e ou extraescolares, levaram a resultados tão díspares? Para tanto, ao retornamos a essas unidades escolares procuramos ter como ponto de partida a hipótese de Milano (2012), que nos apontou:

De que uma das explicações mais fortes do baixo desempenho dos alunos nas provas estandardizadas está precisamente no fato de as políticas educacionais assentadas em resultados, ao responsabilizarem as escolas e os professores pelo desempenho insatisfatório dos alunos, se desresponsabilizam pelos fatores internos que interferem em sua aprendizagem (MILANO, 2012, p. 6).

Tendo como ponto de partida a hipótese de Milano (2012), buscamos analisar essas escolas em seus aspectos intra e extraescolares, tendo em vista, segundo Libâneo (2014), que os fatores como a estrutura pedagógica, a organização da gestão, os salários dos professores, a formação inicial e continuada desses, a estrutura física e, por fim, o próprio clima acadêmico são fatores intraescolares preponderantes para a eficiência, positiva ou não, no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Esta investigação teve, assim, como objetivo geral investigar em que medida a informação sobre resultados de avaliativos em larga escala -como é o caso da Prova Brasil – recebidas pelas duas escolas, produziu mudanças em suas condições de funcionamento (físicas, organizacionais, pedagógicas) de modo a influenciar positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso, procuramos verificar se a Escola Municipal Branca, que tinha excelentes condições físicas, buscou rever e reverter a situação de “escola de baixo desempenho” e se a Escola Municipal Amarela continuou com as mesmas condições físicas precárias e se seus alunos continuaram com bom rendimento nos processos avaliativos. O processo avaliativo pode ser um encadeamento de possíveis transformações nas

escolas? O que pensam os diretores, coordenadores e professores dessas escolas a cerca desta questão?

É importante destacar que a relevância de um trabalho acadêmico, a princípio, remete ao entendimento de que conhecimento é construção, criação ou recriação em prol da humanidade. Nesse sentido, é na historicidade humana que o homem sempre procurou e procura compreender e intervir na realidade vivida em busca de novos conhecimentos, ou mesmo, (re)construindo conhecimentos. É nesse sentido que Severino (2007) faz uma breve consideração sobre o processo de conhecimento na área da educação, sua relevância, suas transformações, o papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira:

Pressupõe a referência lúcida e competente ao papel da ciência, da pesquisa e do ensino na sociedade brasileira. Trata-se de questão substantiva, do ponto nodal, pois é em função desse significado que se pode atribuir sentido aos desdobramentos teóricos e aos investimentos práticos relacionados com a educação. Impõe-se considerar preliminarmente, a exigência do compromisso do conhecimento com a relevância social. A legitimação de todos os processos e procedimentos relacionados com a educação está necessariamente vinculada aos valores e aos objetivos da sociedade e de emancipação de todas as pessoas. Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira relacionados com a construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação. A pós-graduação não pode ser considerada fora desse contexto, como se estivesse desvinculada do compromisso da educação com um projeto de transformação (SEVERINO, 2007, p. 32).

Os pressupostos apontados por Severino (2007), além de ressaltarem o compromisso dos pesquisadores em contribuir para o desenvolvimento da sociedade, destacam a importância de seus resultados serem voltados para a melhoria da educação. Entende-se, portanto, que as pesquisas em educação, dadas a sua relevância e suas contribuições, deixarão de ser algo isolado ou apenas mais um número nos acervos dos trabalhos depositados nas academias³. Podemos dizer

³ Transitando o percurso histórico sobre a pesquisa em Educação, constata-se que no Brasil a sua institucionalização teve início no final da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e se desdobrou a partir da década de 1950, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com seus vários centros regionais. Segundo Gatti (2002), as bases iniciais da pesquisa com fundamento empírico no Brasil começaram a ser realizadas nesse período e se firmaram a partir da década de 1960. No ano de 1971, deu-se início à fase em que os programas de pós-graduação, especialmente os *stricto sensu*, passaram a

que uma pesquisa, notadamente em educação, ganha sua relevância quando não tem um fim em si mesmo, mas um objetivo a ser atingido.

Sendo assim, é pertinente a realização de um trabalho a partir de outro, ou seja, uma pesquisa a partir de outra pesquisa, tendo em vista, sua relevância e sua contribuição ao repensar a educação. É com esse intuito que, tendo em vista a relevância da tese de Milano (2012), apresentamos nosso retorno àquelas escolas, agora com o título *Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: revisitando a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca*.

Tal procedimento não é inédito, pois ao realizar a revisão bibliográfica por meio de produções e documentos escritos (resumos e trabalhos completos das produções científicas em educação) encontramos diversas contribuições sobre pesquisa de pesquisas em educação no Brasil. Destacamos o trabalho realizado por Soligo (2010) sobre avaliações em larga escala, onde o autor aponta vários trabalhos relevantes desta temática.

Além do trabalho de Soligo (2010) encontramos outros em nossa pesquisa bibliográfica que abordaram a temática, sobretudo o encaminhamento e implementação da política de avaliações em larga escala, como Mainardes (2001 e 2011), Bonamino (1999), Gatti (2002), Afonso (2005), Milano (2012 e 2014), Guimarães (2013). Muitos questionaram a distância entre o que é formulado nas políticas educacionais e a realidade das escolas como sinalizados por Freitas (2002; 2003; 2004 e 2007), Libâneo (2004; 2008; 2011 e 2012) Arroyo (1999). Sobre escola na modalidade de ciclos, temos as considerações de Alavarse (2007), Bertagna (2003) Freitas (2003), Mundim (2009). Outros autores focaram seu estudo nas orientações dos organismos internacionais na indução de reformas educativas, principalmente nos países pobres e emergentes Corragio (1999; 2007), Torres (2001; 2007) Silva (2003; 2014), Libâneo (2011), Fonseca (2013). Todos esses autores apresentaram em comum a importância de mudanças em prol de uma educação pública e de qualidade para todos.

desempenhar importante papel na produção de pesquisa educacional, seja expressas pelas pesquisas de discentes — dissertações e teses —, seja pelas pesquisas de docentes. Nesse contexto, surgem diversas pesquisas no âmbito educacional com as mais diversas temáticas, consideradas relevantes para a época. Evidentemente, esse quadro só se tornou mais significativo a partir da década de 1990, mérito dos programas de reformas da política brasileira em favor da educação a partir dos preceitos de órgãos internacionais.

Os documentos oficiais de que nos valemos para a fundamentação deste trabalho foram: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, Tailândia, 1990). Essa Conferência teve como objetivo reunir todos os países em desenvolvimento, propondo-lhes reformas no sistema educacional, sob o entendimento de que o desenvolvimento econômico de uma sociedade só será efetivo se levar em consideração a educação. Outro documento que deu seguimento da conferência de Jomtien (1990) foi o Documento Educação Para Todos: o compromisso de Dakar (texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal abril de 2000). A partir dos compromissos atestados nestas conferências surge, portanto, O Relatório Global de Monitoramento dos compromissos assumidos no Marco de Ação de Educação para Todos (EPT) de 2008. Ressaltamos que todos documentos acima descritos redigidos após a Conferência de Jomtien, convém ao capitalismo no seu modelo neoliberal, sobretudo, vem emanando diretrizes para os países que assumiram compromissos nessa Conferência.

No Brasil, temos o Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal n. 6.094/2007. Amparamos também da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) que surgiu após a realização da carta maior, ou seja, a nova Constituição Federal, que direcionava as reformas educacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, por sua vez, também são documentos fundamentais para o desenvolvimento da educação brasileira.

No âmbito das políticas locais⁴, especificamente as municipais, foram analisados documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO) no período 2004-2010, a saber: Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência de 2004; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência de 2004 a 2008; o Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência de 2000; os Relatórios das Avaliações de Sistema realizadas pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa - NAP 2005/2010 da Rede Municipal de Ensino (RME).

⁴ Infelizmente a SME desde 2010 não disponibiliza mais documentos oficiais, concernentes a relatórios das avaliações que realizam nas escolas. Nada consta no site da SME, nem no da Prefeitura de Goiânia.

Analizamos também os Projetos Político-Pedagógicos da Escola Municipal Amarela e da Escola Municipal Branca. Os documentos mencionados contemplam as diretrizes determinadas desde a Constituição Federal, onde a legislação escolar instituída pelo Estado considera o seu dever e o direito do cidadão à educação.

A escolha dessas escolas se deu pela disparidade entre elas em vários aspectos físicos e pedagógicos constatados na tese de Milano (2012). Tal paradoxo nos levou a questionar: o que leva uma escola a ser bem avaliada, tendo em vista seus aspectos estruturais serem precários? E o que leva uma escola com bons aspectos físicos e estruturais a alcançar baixo rendimento?

Diante dessas questões, podemos ainda acrescentar outras: quais foram os procedimentos dessas escolas após esses resultados? As escolas buscaram rever seus procedimentos internos em busca de um aprendizado efetivo de seus alunos? As escolas buscaram reorganizar ou rever a gestão escolar? E a metodologia de ensino, a didática de seus professores, a sua organização e a sua estrutura física? O que, como e para quem, nesses 4 anos, esse tipo de avaliação externa provocou ou induziu mudanças nos aspectos internos das escolas? Como e quais decisões foram tomadas, interna e externamente, na superação do que estava posto?

Inicialmente nossa investigação ocorreu por meio de pesquisa documental, onde procuramos levantar referências bibliográficas e documentos oficiais que possibilitassem o entendimento dos processos educacionais no Brasil e principalmente em Goiás. Posteriormente, buscamos o nosso alvo de pesquisa de campo, ou seja, a Escola Municipal Amarela e Escola Municipal Branca. Para a coleta de dados, foram realizadas observações e entrevistas com diretores, coordenadores e professores dessas escolas durante o segundo semestre letivo de 2015 totalizando 128 horas. Voltamos a essas unidades escolares no primeiro semestre de 2016 com 32 horas de intervenção, com vistas a ampliar nossos conhecimentos, assim, contamos com a totalização de 160 horas de campo. As entrevistas foram antecipadamente agendadas e ocorreram de acordo com o proposto em não ocupar muito o trabalho dos entrevistados.

A metodologia escolhida se configurou em estudo de caso, com abordagem comparativa e descritiva. Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação de natureza empírica e compreende um método abrangente, com sua respectiva lógica de planejamento, de coleta e de análise de dados. Naturalmente

que pode se tratar de estudo de caso único ou de múltiplos, aceitando a abordagem de pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa. Corroborando com Yin (2001), Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que

O método comparativo (...) é um plano de investigação para fontes múltiplas de dados. (...) o método comparativo, embora possa basear-se em dados descritivos para estruturar a teoria, ultrapassa os objetivos dos estudos de caso descritivo. Se bem que, os autores do método comparativo (Glaser e Strauss, 1967) sugeriram que a sua abordagem possa ser ampliada a qualquer tipo de dados. (...) alguns começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudo de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização. Outros investigadores fazem estudo de caso comparativos. **Dois ou mais estudos de casos são efetuados e depois comparados e contrapostos** (INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO BOGDAN E BIKLEN, 1994, P 103-104 grifos meus).

A pesquisa é qualitativa, pois, segundo André (1995), é uma abordagem metodológica que possibilita, a partir da realidade concreta, olhar os fatos, considerar os sujeitos, suas relações e interações dentro do seu campo de trabalho, o que valoriza muito o processo da pesquisa. A pesquisa qualitativa também é um tipo de abordagem que se interessa mais pela compreensão dos dados obtidos do que pela mera quantificação deles. Isso porque muito importa a inteligibilidade dos fenômenos sociais, o seu significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos. Como bem assinalam Bogdan e Biklen (1994):

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes ou dos sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, para as entrevistas, em um primeiro momento procuramos organizar questões pré-estabelecidas ou semiestruturadas. No entanto, essas questões foram sofrendo modificações de acordo com o relato dos entrevistados, comprovando o que Bogdan e Biklen (1994) sinalizam ao dizerem que o ambiente natural de pesquisa sempre se movimenta. Nesses termos, tanto o que é dito quanto o que se observa, em um dia, não serão o mesmo em outro.

Nosso método buscou uma postura teórica e aportes na abordagem do materialismo histórico dialético. Para entender esse método, buscamos separar cada item do enunciado, ou seja, em primeiro o que é materialismo, depois o que é histórico e o que é dialético. Materialismo parte do pressuposto de que a vida é real e objetiva. Assim, conforme Marx e Engels⁵, “podemos distinguir o homem dos animais assim que eles começam a produzir os seus meios de vida, (...) ao produzirem os meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material”. O homem é, portanto, histórico porque, ao produzir seus meios de vida, adquire experiências e conhecimentos que se transformam ao longo dos tempos. Nesse contexto de movimentos e transformações, a ferramenta fundamental para dar impulso à vida social é a linguagem entre signos e significados (MILANO, 2014).

O processo de transformação social, no entendimento do materialismo histórico dialético de Karl Marx, está estreitamente relacionado com as contradições e com as lutas de classes que se desenvolvem na própria base material da sociedade. Trata-se de uma concepção que contempla uma relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, entre “ser e consciência”. Enfim, uma relação onde o homem é considerado como sujeito ativo no processo; um sujeito que, dentro de certas circunstâncias, participa nas transformações sociais. Para Marx e Engels, a vida concreta e real é que determina a consciência. Assim, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (MARX; ENGELS, 1999, p. 28).

Para Marx, a transformação material da realidade é a práxis, e é a práxis que remete para os instrumentos em ação, uma vez que estes determinam a transformação das estruturas sociais. Frigotto (2002, p. 82) aponta que, para a teoria materialista, “o ponto de partida do conhecimento enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”. Assim, tal postura teórica possibilita a compreensão e análise das contradições das relações sociais que certamente encontram-se nas relações sociais das escolas pesquisadas.

Conforme Brzezinski (2011, p. 2), o materialismo histórico dialético é um método de construção científica que “tem por fundamento a acepção de que a

⁵ Notas da aula de Milano (2014) acerca da obra *Crítica da filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner*, de Marx e Engels.

consciência se forma a partir da realidade objetiva, portanto, da realidade concreta”. Nesse método, entende-se que a consciência é fruto da realidade histórica e, portanto, está ligada à atividade prática. Para Marx e Engels (1999), o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, não é meramente passivo. Ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo. Assim, pode-se dizer que a transformação social ocorre na medida em que as contradições, que se manifestam na base material da sociedade, dão origem a determinadas formas de consciência e, conforme essa consciência, os homens atuam. Evidentemente que essa atuação pode ocorrer no sentido de transformar a realidade social ou mesmo de conservá-la.

Assim, apresentamos nosso trabalho, que se encontra organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, sob o título *A política de avaliação na educação brasileira* procurou vislumbrar as políticas de avaliação no âmbito nacional, ou seja, desde os conceitos teóricos das concepções historicamente construídas sobre o ato de avaliar, chegando, por fim, à análise de planos políticos e econômicos vivenciados no Brasil que influenciaram diretamente a educação. No segundo capítulo, intitulado *O Município de Goiânia e seu Processo de Avaliação*, buscamos entender o sistema de educação desse município e como se processam as avaliações externas no mesmo. No terceiro e último capítulo, *Revisitando a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca*, tratamos propriamente da nossa pesquisa empírica integrada à pesquisa anterior, que é a pesquisa da tese de doutoramento de Milano (2012).

CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Não há como descrever a Política de Avaliação da Educação brasileira sem retomarmos a sua historicidade. Entendemos o passado a partir do presente enquanto processo, principalmente, entendemos que está no tempo e no espaço de determinada sociedade, o contexto das transformações dos feitos humanos. Assim, é na historicidade que podemos ver o que possibilitou em termos de mudanças substanciais no modo de vida da humanidade e do próprio homem. As avaliações, pelo qual trataremos nesse capítulo, possuem também sua historicidade. Em meados do século XX, consta, segundo Horta Neto (2007, p. 2), que “as primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil que foram realizadas a partir do ano de 1906”, onde eram registrados dados desde o ensino primário até o superior.

Segundo o autor, em 1934 foi criado, através do Decreto de nº 24.609, o Instituto Nacional de Estatísticas⁶, com o objetivo de fazer os respectivos levantamentos dos fatos educacionais, culturais e médicos sanitários da época. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, passou a chamar-se Ministério da Educação e Saúde, por determinação da Lei nº 378. Essa lei também criou o Instituto Nacional de Pedagogia, “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos”. Para o autor,

No ano seguinte, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos do Instituto são alterados e ele recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, com a atribuição de funcionar como “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde”. O artigo 2º do Decreto 580/38 determinava que o INEP teria as seguintes competências: a) Organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-os, mediante consulta ou, independentemente dessa, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f)

⁶ Atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas (HORTA NETO, 2007, p.1).

Lembramos que a partir década de 1950 surgiu um movimento em educação, por ocasião de o Brasil, como boa parte do mundo, encontravam-se diante de um capitalismo tido em “crise”, uma crise que se arrastava desde o início do século. O eixo principal das ideias desse movimento, era a ideia de que o desenvolvimento da sociedade e sua saída do estado de “crise” dependiam da educação. Assim sendo, entende-se que é o próprio capital que produzia e ainda produz mudanças consideráveis nas esferas da vida social, econômica, política, cultural e educacional.

Nesse contexto, surgiram inúmeros outros movimentos em busca do desenvolvimento econômico, fato esse que possibilitou o início de abertura para empresas multinacionais se instalarem no país. Com isso, surgiu a carência de mão de obra especializada, dando espaço ao ensino técnico industrial de primeiro e segundo grau, que tinha como objetivo qualificar a mão de obra trabalhadora.

Ressaltamos, portanto, que na segunda metade do século XX com o capitalismo, em busca de reverter o estado de “crise” e em busca de transformações, a legenda mais discutida foi a globalização e o mercado mundial. Essa pauta de discussão possibilitou a entrada de programas e projetos voltados diretamente à educação e, mais especificamente, aos objetivos e funções da escola.

Quanto aos objetivos e funções da escola, podemos compreender que o debate e o embate estiveram mais apurados durante o período da ditadura militar, que modificou consideravelmente os currículos escolares. O ensino passou, pois, a ser de difusão nacionalista, com a introdução das disciplinas de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política do Brasil”. Nesse período foi promulgada a Lei nº 5.692 de 1971, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A característica mais marcante dessa Lei foi a ênfase na formação profissionalizante. Destacamos sobretudo, nesse contexto, a divulgação de um sentimentalismo nos *slogans* propostos pelo governo, como: “Brasil grande”, “Ame-o ou deixe-o”, “Milagre econômico”.

Entramos no período do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 com intensa participação da sociedade civil em torno de reformas políticas, especialmente as reformas educacionais. O sistema de avaliação brasileiro, a partir desse período, vem sendo introduzido em todos os níveis educacionais. Assim,

segundo Bonamino e Franco (1999), surgiu em 1988 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com a intenção de testar instrumentos e procedimentos educacionais. Entretanto, segundo os autores, foi somente no ano de 1990 que esse tipo de avaliação externa foi efetivado por meio da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Apesar disso, foi a partir de 2001 que seu funcionamento foi intensificado pelo Ministério da Educação (MEC).

Segundo destaca Bonamino e Franco (1999), o SAEB foi e é inspirado no *Programme for International Student Assessment (PISA)*, um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De forma que todos procedimentos avaliativos em larga escala encontram-se nas recomendações do Banco Mundial, que propõe aos países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer. Segundo consta, no ano de 2005, o SAEB reaparece no cenário nacional, intensificando os processos de avaliação e incluindo em seu programa a Prova Brasil, cuja aplicação é bianual desde o início.

A Prova Brasil é um exercício de avaliação de base censitária que focaliza as escolas públicas urbanas. Na edição de 2005, este exame focalizou as escolas que matricularam pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas (4ª e 8ª séries do ensino fundamental). Na edição de 2007, o Prova Brasil incluirá as escolas públicas urbanas que matriculam pelo menos 20 alunos nas séries avaliadas, além de tomar medidas especiais para garantir que a avaliação nacional ocorra nos pequenos municípios cujas escolas urbanas matriculam poucos alunos. Por sua abrangência, o Prova Brasil produz indicadores para os municípios brasileiros. Recentemente, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o INEP integrou os resultados do Prova Brasil e do Censo Escolar, de modo a viabilizar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio do Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2007).

A proposta da Prova Brasil⁷ era a conscientização da realidade de cada escola voltada especificamente para as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação tinha como alvo os estudantes do ensino fundamental do 5º e 9º ano:

⁷ A Prova Brasil compõe a nota do IDEB e diz respeito às avaliações realizadas nas Escolas Municipais Amarela e Branca.

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritária (INEP, 2011).

As provas, por serem aplicadas no final desses ciclos (5º e 9º anos), permitem analisar em que condições os alunos estão finalizando tais etapas de ensino. As provas são elaboradas e realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criado em 1937 e chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia.

O INEP faz a tabulação a cada dois anos e os resultados obtidos são publicados. Dessa forma, as informações dos rendimentos escolares e as taxas de aprovação, que compõem a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são divulgadas para todo o país. Esses dados seriam utilizados para promover possíveis ações nas escolas, com o intuito de melhorar, entre outras coisas, o rendimento escolar.

Outra iniciativa do governo foi a implementação da Provinha Brasil, que faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A Provinha Brasil está intimamente relacionada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Isso porque uma das diretrizes do PNAIC expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico. Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição dessa avaliação. Cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas receberam do MEC/FNDE o material impresso, enquanto as demais secretarias de educação puderam fazer o download do material na página do INEP. A partir do 2º semestre de 2008, além da disponibilização do material na Internet, todas as secretarias de educação do País passaram a receber o material impresso.

Em cada ano ocorre um novo ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Cada ciclo é composto por duas etapas. A Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo: ao início do segundo ano do ensino

fundamental e ao final desse mesmo ano letivo. Sugere-se que o Teste 1 seja aplicado, preferencialmente, até o mês de abril, e o Teste 2, até o final de novembro. A proposta é que a secretaria de educação possa marcar uma mesma data para que todas as suas escolas façam a aplicação dos testes [...]. Dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado: pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria. [...] os resultados poderão ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste (INEP, 2011, p. 1).

O debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou duas características marcantes nos processos de avaliação em larga escala: a qualidade da educação escolar e a responsabilidade da comunidade educacional pelos resultados destas avaliações. Paralelamente, após a criação da Prova Brasil pelo INEP, identificamos em muitas redes estaduais e municipais a iniciativa de criarem suas próprias avaliações externas. É o caso, por exemplo, da cidade de Goiânia, com o Núcleo de Avaliação de Pesquisa (NAP), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME). Trataremos de ambos no segundo capítulo deste trabalho.

1.1 O proceder do processo avaliativo no sistema brasileiro de educação

Como já discorrido, o século XX foi marcado por muitas transformações tanto no campo econômico, quanto no político e no social. O Brasil, com a redemocratização buscou, e ainda busca, se reestruturar econômica, política e culturalmente numa dimensão de mercado global, direcionando suas ações aos princípios neoliberais, ou seja, guiado pelo modelo do Estado mínimo. Nesse sentido, o Brasil é um dos países que fazem adesão aos ditames internacionais, conforme bem esclarece Libâneo (2014):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financiam ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento incluído formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Unidas Para Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências e

reunião para definir e difundir políticas educacionais para os países do capitalismo periférico (LIBÂNEO, 2014, p. 16-17).

Como país periférico, o Brasil assumiu os compromissos estipulados pelos organismos e documentos internacionais, como UNESCO, UNICEF, PNUD e BM⁸, seguindo dessa maneira as orientações ditadas pelos países membros. Nesse contexto, participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizado em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nessa Conferência, comprometeu-se a impulsionar políticas educativas articuladas com base no Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos [*Education For All (EFA)*], sob a coordenação da UNESCO.

Dando continuidade a essa política mundial voltada à educação, no ano de 2000, em Dacar Senegal, reuniram-se governos de 164 países, incluindo o Brasil. O objetivo era avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990 (MILANO, 2012).

A partir dos compromissos firmados no Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), a UNESCO vem publicando anualmente o Relatório Global de Monitoramento, fazendo valer um dos objetivos afirmados nos documentos da Conferência. Na edição de 2008 segundo o Relatório Global, todos os objetivos firmados na Conferência foram abordados e exercidos.

O Relatório EPT faz considerações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principal referência para a avaliação e monitoramento da educação brasileira. Aliás, o PNE foi intencionalmente elaborado em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Algumas políticas educacionais recentes são também examinadas à luz dos objetivos de EPT. As questões orientadoras para as avaliações de acordo com as metas do Marco de Dacar são:

Os governos nacionais têm prosseguido em seus compromissos com as metas de EPT? A comunidade internacional vem provendo apoio adequado aos governos nacionais? O mundo está progredindo em direção às metas para 2015 e, se não, que metas têm sido negligenciadas e que países e regiões encontram-se em maior dificuldade? (UNESCO, 2008, p. 9).

É importante destacar que, na avaliação do cumprimento das metas de Dacar, segundo o Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), o Brasil encontra-

⁸ A implementação do Programa Educação Para Todos no Brasil teve início com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (PNET) em 1993, assentado em bases políticas e ideológicas delineadas nessas conferências. É conveniente ressaltar que o Programa de Educação Para Todos, além de influenciar o Plano Decenal, também foi oportuno a alguns anteprojetos para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), aprovada em 1996 (MILANO, 2012).

se entre os 53 países que ocupam posição intermediária no alcance dos objetivos. O relatório destaca ainda:

O Brasil está perto de atingir o objetivo de universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência na 5ª série, está sua pior situação: entre os 129 países avaliados no *Relatório de Monitoramento Global*, o Brasil ocupa a 93ª posição. Além disso, encontra-se em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gêneros nos ensinos fundamental e médio (UNESCO, 2008, p. 11).

O Relatório (2008) também chama a atenção para a carência de professores qualificados para atuarem na educação pré-escolar:

Dos docentes que atuam nas creches e pré-escolas cadastradas no Censo Escolar, mais de 14% (superando 50 mil) não estão habilitados no curso normal de nível médio ou superior ou em licenciatura, conforme exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 de 1996 – LDB (UNESCO, 2008, p. 12).

Destaque também, segundo o relatório, para a questão da permanência nas escolas, ou seja, de alunos que conseguiram concluir o ensino fundamental. As estatísticas do INEP demonstram que:

Em 2005 apenas 80,8% dos alunos atingiram a quinta série do ensino fundamental, situação que mostra piora comparada às de 2001 (quando era 84,5%). Desigualdades regionais são evidentes; em 2005 a taxa do Sudeste era de 90,9%, e a do Nordeste de 69,9%. É também no Nordeste que essa proporção piorou mais no período; em 2001, atingia 75,8%. Esses dados evidenciam que a universalização da educação primária está longe de ser atingida no Brasil se considerado que deveria implicar não apenas estar na escola na idade adequada a essa etapa educacional, mas concluí-la e assim ter acesso a conhecimentos e competências iniciais básicos. A situação desfavorável apresentada pelo Brasil, onde o acesso à educação primária encontra-se quase universalizado, refletem problemas de qualidade do ensino e de fluxo escolar, como as mais elevadas taxas de repetência entre os países aqui comparados (UNESCO, 2008, p. 15).

Ainda segundo esse Relatório (2008), o Brasil apresentou avanços significativos:

- Acesso ao Ensino Fundamental está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino;
- A proporção de jovens na idade própria que se encontra no Ensino Médio é mais que o dobro da existente em 1995, mostrando expressivo avanço no acesso à educação secundária;

- Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos; Aumento no acesso ao Ensino Superior. (UNESCO, 2008).

É importante ressaltar que o próprio relatório reconhece que há diversidades regionais, desigualdades sociais, raciais e de gênero presentes no ensino público brasileiro. Para tanto, o UNICEF emitiu um Programa, publicado desde 2012, onde ressalta que todas as crianças deverão estar na escola até o ano de 2015. Esse Programa é intitulado: “Iniciativa Global pelas Crianças Fora da Escola: todas as crianças na escola em 2015”.

Entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação (*World Education Forum – WEF 2015*), organizado pela UNESCO. Esse evento teria contado com a participação de mais de 130 Ministros de Educação e mais de 1500 participantes, entre organizadores da sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores e ativistas. Consta também que o objetivo do Fórum foi, além de reaver os compromissos assumidos pelos países desde a Conferência de Jomtien, reafirmar uma nova agenda para a educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030. Assim, foram assumidos novos objetivos além do que já compunha o compromisso de Educação Para Todos. Ou seja, outros quatro novos objetivos, como o de Desenvolvimento Sustentável (ODS), substituíram os antigos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) a partir do ano de 2015. Os temas centrais desse Fórum são:

- i. **Direito à educação:** assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030;
- ii. **Equidade na educação:** acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, devem estar no centro da agenda pós-2015 para permitir o pleno potencial de todas as pessoas;
- iii. **Educação inclusiva:** uma educação inclusiva não apenas responde e se adapta a cada estudante, mas é relevante para a sociedade e para o respeito à cultura.
- iv. **Educação de qualidade:** educação de boa qualidade, provisionada por professores treinados e apoiados, é direito de todas as crianças, jovens e adultos, não privilégio de poucos.
- v. **Educação ao longo da vida:** toda pessoa, em toda a etapa de sua vida deve ter oportunidades de educação ao longo da vida para adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitam para realizar suas aspirações e contribuir com suas sociedades. (UNESCO, 2015).

A participação do Estado brasileiro nesses eventos leva-nos a contextualizar o processo da interferência dos organismos internacionais no nosso país, sobretudo

a forte influência na educação brasileira do Banco Mundial que, segundo Silva (2002),

Entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/ 96 e da Emenda Constitucional n. 14/ 96 que criou o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei 9.424/96: a propriedade de ensino fundamental: e a lei 9. 131/ 97 e o sistema de avaliação institucional coloca a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial (SILVA, 2002, p. 15).

Corroborando com Silva (2002), Torres (2007) aponta a complexidade presente na proposta do Banco Mundial:

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada uma ideologia e um pacote de medidas - para melhorar o acesso e a equidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requeiram especificidade, trata de um fato de um "pacote" de propostas aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados a educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2007, p. 126).

É importante ressaltar que, segundo seus idealizadores, as políticas internacionais apontam para questões fundamentais, como a redução da pobreza, o aumento da produtividade de trabalhadores, a melhoria da saúde e a redução da fecundidade, dentre outros. Nesse sentido, é a educação básica, de forma limitada e instrumental, que cooperaria para a formação de um sujeito mais adaptável à nova demanda de mercado globalizado. Libâneo (2014) reforça esse entendimento ao dizer que:

A partir 1968, mas, principalmente, dos anos de 1970, de sucessivos relatórios do Banco Mundial associando o combate à pobreza com ações do sistema educacional coincide com as transformações do capitalismo e a formulação dos princípios do neoliberalismo. Esses relatórios expressa claramente a tese de que os financiamentos do banco devem estar centrados em programas de alívio a pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do liberalismo econômico. Assim, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária, a educação fundamental como motor do desenvolvimento, tal como lê em documentos do Banco: A educação básica se concebe como um meio para satisfazer as necessidades mínimas de aprendizagem das massas de modo que todos os

indivíduos possam participar eficazmente no processo de desenvolvimento (LIBANEO, 2014, p. 20).

Foi nos contextos descritos anteriormente, que o Estado brasileiro organizou seu sistema administrativo e adotou uma gestão de descentralização e de centralização em seus órgãos, gerando efeitos nos estados e municípios. Isso porque a União delegou incumbência aos estados e municípios de se organizarem nos setores educacionais e convocou as entidades públicas não governamentais e a iniciativa privada, ou seja, a sociedade civil, a assumir responsabilidades de toda ordem, inclusive na área da educação.

Diante disso, constatamos que a ênfase, ou propriamente o interesse, sobre a educação, não partiu do nada. Houve, na verdade, um contexto e vários interesses que a definiram. Ressaltamos, portanto, que o Estado brasileiro, além da adesão da educação brasileira aos programas internacionais e, no processo de descentralização de suas ações, “outorgou” à iniciativa privada a incumbência de sanar os problemas educacionais. Dentre os vários programas, destaca-se o “Todos Pela Educação”⁹. O Todos Pela Educação é um movimento com os objetivos, assim definidos pelo programa, cuja principal missão seja a de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens possam usufruir do direito à Educação Básica de qualidade”. Além desse, há outros programas em vigor, bem sinalizados por Milano (2012):

Constatam-se vários projetos e programas liderados pela iniciativa privada como, por exemplo, a Fundação Bradesco, cujo objetivo é proporcionar educação e profissionalização às crianças, jovens e adultos; a Fundação Victor Civita com o projeto “Educar para Crescer”; a Fundação Roberto Marinho aliada ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com o projeto “Amigos da Escola” e, também, em parceria com a Unesco o “Criança Esperança”; o Instituto Ayrton Senna que contempla três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. São apenas alguns exemplos, entre muitos, que atendem à orientação dos organismos internacionais de “descentralização” da educação (MILANO, 2012, p. 41).

⁹ O programa Todos Pela Educação é considerado apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos (ANUÁRIO TPE, 2016).

Além das iniciativas privadas, o governo brasileiro, vem implementando vários programas educacionais de interesse dos organismos internacionais, como o do Banco Mundial que, de certa forma, vem financiando projetos e, ao mesmo tempo, assessorando as reformas do Estado brasileiro. É nesses termos que tem influenciado fortemente as políticas públicas, conforme aponta Garcia (2014):

E possível perceber o atrelamento da política nacional aos referentes presentes nos discursos do Banco Mundial, particularmente a ideia de 'inclusão' como inserção das pessoas na corrente econômica, como nas passagens a seguir: 'as políticas são essenciais para a expansão do mercado interno'. Ou seja, podem representar [...] a inclusão de milhões de brasileiros no mercado formal de trabalho e na sociedade de consumo de massas. O ponto alto de tais políticas no país, sem dúvida, é o 'Plano Brasil sem Miséria', que integra um conjunto de programas como: O Bolsa Família, o Brasil Alfabetizado, O Saúde da Família, O Brasil Sorridente, O mais Educação e a Rede Cegonha. Chama atenção a presença da educação em programas assistenciais de distribuição de renda (GARCIA, 2014, p. 121).

Dessa forma, com todo esse processo de adesão e anuências dos organismos internacionais na educação brasileira, pode-se perceber, segundo Silva (2014), que:

Tornaram-se visíveis as prioridades na educação básica, alicerçada nos critérios neoliberais: maior competitividade, produtividade, qualidade, eficiência, autonomia e descentralização administrativa e financeira segundo a lógica de investimentos privados. **O Banco Mundial preconizava a necessidade de avaliação do sistema educacional para equacioná-lo ao desenvolvimento econômico** insistindo na retirada gradual do Estado dos serviços públicos a ponto de divulgar mecanismos para: cobrança de matrículas e mensalidades de ensino médio e superior; a entrega de *voucher* ou que as famílias pudessem fazer escolhas na oferta de ensino que quisessem; e o incentivo às parcerias público-privadas como alternativas para captação de recursos no mercado (SILVA, 2014, p. 80-81, grifo nosso).

Todo o contexto sinalizado até este momento permite vislumbrar, de certa forma, um novo perfil do Estado brasileiro, ou seja, mínimo para as questões sociais e ao mesmo tempo um Estado regulador, efetivando-se por meio das avaliações em larga escala, dentre as quais temos: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o IDEB com a aplicação da Prova Brasil, assim como o aparecimento nos estados e municípios de programas próprios de avaliações.

Podemos considerar que as avaliações em larga escala possuem um longo caminho a percorrer, para ao menos conseguir concretizar os objetivos reais das escolas, ao verificar as reais necessidades da escola pública brasileira como: formação, aperfeiçoamento e salários dignos dos profissionais da educação, provimento das escolas de insumos físicos e pedagógicos, e outros itens básicos de um bom funcionamento escolar etc.

Porém, ao invés de expressa busca pela melhoria do processo ensino e aprendizagem, verificamos que o Estado, considerado mínimo nas ações sociais, busca de certa forma, centralizar seu controle, por meio das avaliações em larga escala. Nesse sentido, o Estado, vinculado aos ditames neoliberais, sobretudo, dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, descentraliza suas responsabilidades educacionais e sociais, delegando à sociedade civil os encargos desses setores.

No nosso próximo item, buscamos descrever como tem atuado o Estado brasileiro, nesse modelo de gerenciamento atual da educação brasileira, valendo-se do seu sistema de avaliação em larga escala.

1.20 Brasil e sua forma de avaliar a educação

Como já sinalizado anteriormente, as políticas de avaliação em larga escala foram desencadeadas no Brasil de forma mais intensa a partir da última década do século XX. As legislações, como a Constituição Federal (CF,1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (2001-2010), dentre outros, contribuíram para a implementação de políticas de avaliação em larga escala, cujos objetivos, segundo o Ministério da Educação e Cultura MEC, seria o de diagnosticar o estágio da educação brasileira e, ao mesmo tempo, adotar por meio de seus resultados, projetos de melhorias no sistema educacional. Assim, as avaliações ganharam destaque e vêm funcionando como instrumentos estratégicos para o controle do governo sobre todos os níveis de ensino, revelando a enorme ênfase atribuída aos julgamentos externos para a padronização da qualidade do sistema.

Como mencionado anteriormente, em 1990 foi implantado o SAEB, cuja finalidade de existência foi a de diagnosticar as escolas em suas possíveis carências

na aprendizagem dos seus educandos. Assim, o SAEB, sob responsabilidade do INEP, desenvolveria, por meio do processo de avaliação, amostras representativas de alunos a partir de amostragem matricial.

Dessa forma, alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e alunos do 3º ano do ensino médio são submetidos a exames em língua portuguesa e matemática. Para tanto, são empregados 169 itens, por série, nas disciplinas indicadas. A metodologia, segundo seus organizadores, tem o desafio de fazer o teste viável para resposta em duas horas. Para isso, os itens são organizados em unidades menores – blocos –, formando cadernos de testes que seguem um planejamento matricial, conforme já referido. O Saeb e a Prova Brasil são aplicados a cada dois anos e possibilitam análises estatísticas sofisticadas, de cunho quantitativo (INEP, 2011).

Segundo, informações do MEC, as edições dos anos de 1990 e 1993, oportunizaram a identificação de problemas no desempenho dos alunos a respeito da apropriação de habilidades de leitura, escrita e Matemática. A partir de 1995, foram introduzidas mudanças na metodologia de análise dos dados obtidos. Essa mudança contou com a introdução da Prova Brasil, um teste censitário aplicado aos alunos da 4ª e da 8ª série (5º e 9º anos nas redes que já ampliaram a escolaridade) do ensino fundamental, composto de Língua Portuguesa e Matemática.

O Saeb, além de avaliar os dois segmentos finais do ensino fundamental, passou também a avaliar a 3ª série do ensino médio, por meio de uma amostra probabilística. Em 2005 e 2007, foram introduzidas alterações na extensão do alcance dos testes para o universo das escolas públicas urbanas, desde que com número superior a 30 alunos nos anos finais do ensino fundamental. Com a instituição da Prova Brasil, o Saeb também passou a avaliar a 3ª série do ensino médio (INEP, 2011).

Nesse contexto, surgiu no cenário educacional brasileiro a Provinha Brasil, avaliando a aprendizagem dos alunos no período da alfabetização. O objetivo da Provinha Brasil foi a de saber se o desempenho dos alunos avaliados se adequa à proposta feita pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰.

¹⁰ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: 1) alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; 2) realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; 3) no

A Provinha Brasil é uma avaliação aplicada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. É uma prova de ordem não classificatória, cujo objetivo principal, segundo seus idealizadores, é o de diagnosticar o processo de alfabetização, especialmente por acompanhar todo um desempenho de estudantes dentro do ciclo de alfabetização correspondente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A Provinha Brasil, portanto, não se trata de uma avaliação externa e sua aplicação é de responsabilidade da própria rede de ensino e não do INEP. Segundo o INEP (2011) “Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados diretamente na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, mas como um meio de orientar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorá-las, segundo as necessidades de cada classe, escola, município e estado.

Como acontece em outras políticas públicas, a Prova Brasil tem recebido críticas pela forma homogeneizada de seus conteúdos e por não levar em conta os aspectos regionais e culturais do extenso Brasil. Além disso, sua lógica também não considera, em específico, o alcance da linguagem escrita, que é uma das fundamentais habilidades à formação crítica dos alunos. O processo de construção das provas e elaborações das questões são apreciadas como básicas pelo INEP e outros órgãos que ajuízam acerca da educação. A princípio, segundo seus critérios, os resultados das provas indicariam quais escolas precisam melhorar e como melhorar o processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental brasileiro. Porém, conforme dizem seus objetivos, as capacidades avaliadas pela Prova Brasil limitam-se a encontrar, identificar, apontar, estabelecer, inferir, interpretar e reconhecer as capacidades leitoras dos alunos. São 15 descritores e cada um possibilita analisar uma habilidade, conforme podemos acompanhar a seguir os descritores da Língua Portuguesa.

- D1 – Localizar informações explícitas no texto.
- D2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)
- D6 – Identificar o tema de um texto.

- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa deste fato.
- D12 – Estabelecer relações lógicas discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.
- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. (INEP, 2016).

A Prova Brasil, nos exames de Língua Portuguesa, distribui suas questões a partir dos seguintes gêneros textuais: artigo de opinião, notícia, verbete, fábula, conto, quadrinhos. Todas as questões apresentam quatro alternativas de resposta, com apenas uma correta, justamente uma que irá se referir a um descritor (INEP, 2011).

Quanto ao processo de avaliação em larga escala, é importante destacar que, ao adotar esse tipo de exame, o Brasil estava seguindo a tendência mundial, que usa esse recurso há muito mais tempo, como o PISA¹¹. Atualmente, o PISA é considerado por seus gerenciadores a mais importante avaliação comparada entre os países do mundo. É um exame realizado de três em três anos e do qual participam todos os países da Comunidade Europeia e países convidados. É composto por avaliação de Linguagem, Matemática e Ciências. No ano de 2000, o foco foi em Linguagem (cerca de 80 questões dessa área, 30 de Matemática e 30 de Ciências). Em 2003, foi Matemática e em 2006, Ciências, com a mesma proporção de questões. Os testes são aplicados a estudantes de 15 anos, que corresponde ao final da educação básica obrigatória em todos os países. No Brasil, coincide com o fim do ensino fundamental. Segundo o resultado do PISA 2012:

¹¹ Constata-se que o Brasil não faz parte da OCDE, mas possui um acordo no campo educacional. Assim, desde 2000, o país participa do PISA. A instituição responsável pela implementação do PISA no Brasil é o INEP, autarquia do Ministério da Educação, responsável também pela organização e manutenção do sistema de informações e estatísticas educacionais, bem como pelo desenvolvimento de programas de avaliação educacional. Em ciência, o Brasil obteve o 59º lugar no ranque com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde 2009, quando ocupou o 53º lugar. Nessa disciplina, a média dos países da OCDE foi de 501 pontos (INEP, 2015).

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. De acordo com dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE** (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Com isso, o país ficou com a **55ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Segundo o relatório da OCDE, parte do mau desempenho do país pode ser explicado pela expansão de alunos de 15 anos na rede em séries defasadas.

Quase metade (**49,2%**) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Em ciências, o Brasil obteve o 59º lugar do ranking com 65 países. Apesar de ter mantido a pontuação (405), o país perdeu seis postos desde o 53º lugar em 2009. Nessa disciplina, a média dos países de OCDE foi de 501 pontos. (INEP, 2015, grifos nossos).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹² foi instituído em 1998 e segue os critérios estabelecidos pela LDB (Lei 9.394/96). A finalidade dessa avaliação é analisar as competências e habilidades no processo de conhecimento dos alunos ao final do ensino médio. Destaca-se que o ENEM está inserido no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE), como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No entanto, exames de larga escala como esses implantados no Brasil recebem muitas críticas. Isso porque permitem margem para muitas e pertinentes ressalvas. Aliás, uma dessas ressalvas é apontada por Libâneo (2015, notas de aula), ao esclarecer que o MEC exige dos alunos desempenho individual numa prova para a qual não se investiu nem no currículo nem na metodologia de ensino. “Por isso, o ranking acaba sendo uma coisa extremamente injusta e discriminadora e quem carregam o prejuízo são as escolas dos filhos das famílias pobres” (LIBÂNEO, 2015, notas de aula).

A prova do Enem normalmente é composta por cerca de 60 questões de múltipla escolha e uma redação dissertativa elaborada a partir de um tema de ordem social, cultural ou política. Embora sob a responsabilidade do INEP, as provas do

¹² Durante mais de dez anos esse exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Em 2009, foi publicada nova orientação do Enem que passou a ser chamado de Novo Enem. O MEC, com apoio do INEP, apresentou a proposta de reformulação e de utilização do Exame, sugerindo, pois, uma mudança de paradigma. Em outros termos, o Enem passou a ser uma forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

ENEM são corrigidas pela Fundação Cesgranrio, que vem realizando o exame desde sua primeira edição, em 1998. Tal fato permite inferir um alto grau de envolvimento pessoal entre profissionais da Fundação e funcionários do MEC, o que pouco contribui para a independência do processo. A partir de 2009, medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior pelo SISU, sobretudo na oferta de oportunidades nas vagas das instituições privadas (PROUNI), na inserção de alunos em instituições internacionais (Ciência sem Fronteiras) e na criação de políticas afirmativas (Lei das Cotas: nº 12.711/2012) com intuito de promover a inclusão de alunos na educação superior (MEC, 2014).

As universidades também são avaliadas, sob o mesmo pretexto dispensado ao ensino fundamental e médio, ou seja, a qualidade da educação e a melhoria das condições de acesso e aprendizagem. No ensino superior foi implementado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva um tipo de avaliações designadas de “Provão” que com o tempo foram modificadas. Essa mudança foi orientada por uma comissão criada a fim de proporcionar um novo modelo de avaliação. Assim, em 2004, por meio da Lei nº 10.861, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), cuja função seria avaliar o que designa o ensino superior em ensino, pesquisa e extensão. O SINAES também foi criado com o propósito de avaliar aspectos como: responsabilidade social, gestão da instituição, corpo docente, instalações e, naturalmente, a qualidade da educação superior, dentre outros diversos aspectos. Segundo o INEP,

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (...). Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (INEP, 2011, p. 1).

Pela Lei n. 10.861/04, foi instituída também a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), "órgão colegiado de coordenação e

supervisão do SINAES" (Art. 6º), com a atribuição de "propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes". A CONAES é composta por 13 membros, com mandatos diversificados de dois e três anos. Os membros são representantes dos órgãos do INEP, CAPES, MEC, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo e cidadãos com notório saber científico, filosófico, artístico e competência reconhecida em avaliação ou gestão educacional superior. Assim, cada instituição de ensino superior ficou responsabilizada por constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), cujas atribuições envolvem os processos de avaliação internos da respectiva instituição, de sistematização e de prestação de informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, 2004).

Nas discussões sobre as políticas públicas é comum que o Estado seja colocado como o responsável por garantir os bens sociais, especialmente, a educação, motivo pelo qual sempre foi alvo de questionamentos a respeito da qualidade ou, propriamente, do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, Libâneo (2008) esclarece que, ao definir as políticas educacionais, o Estado brasileiro toma decisões bastante questionáveis:

O que está acontecendo no país é um arremedo de políticas educacionais e uma ausência de políticas educativas. Observe-se que faço distinção entre políticas educacionais, que são amplas, são do lado macro, e políticas educativas, que são as políticas para a escola, para o ensino e aprendizagem. As políticas educacionais, desde a época da transição política, são identificadas com a visão economicista. A avaliação externa transformou-se em motor das reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. (LIBÂNEO, 2008, p.175).

Atualmente, as avaliações em larga escala já não se constituem mais uma novidade. Aliás, a educação tem sido considerada de forma bem divergente dos seus objetivos fundamentais, que seriam o processo de ensino e aprendizado eficaz. Assim, tem por vezes se limitado a números e "ranqueamentos". Por isso, Libâneo (2011) tece críticas a essa cultura excludente, desumana e "tecnicista":

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. Estes, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, pais, façam uma reflexão, reelaborem os projetos pedagógicos em termos de recuperação e melhoramento da escola. As consequências disto são previsíveis:

- Instrumentalização crescente da educação tendo em vista formar o capital humano em que a empregabilidade substitui o direito ao trabalho; currículo instrumental com conhecimentos práticos;
- Entrada total da educação no universo econômico enquanto mercado (de educação, de produtos e serviços pedagógicos, “kits” de formação, de professores e alunos etc. sem consideração pelos direitos cívicos, políticos, sociais, culturais);
- Exacerbação do individualismo num contexto de competitividade mundial conduzindo a escola e os professores à cultura do individualismo (cada um por si, conseguir desempenho melhor que os outros) ao invés de uma cultura da cooperação e do bem coletivo;
- Legitimação da exclusão social para os não qualificados pelos critérios padronizados de desempenho (o sistema provê os meios, conseguir ou não é um problema individual);
- Tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos malsucedidos; responsabilização pelas consequências; e
- Institucionalização do “professor-executor” (tarefeiro), capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico. (LIBÂNEO, 2011, MIMÉO, p. 3).

Apesar das críticas que realizam às avaliações externas às escolas, os autores aqui estudados não se contrapõem totalmente a elas, mas não concordam com seus desdobramentos pautados na responsabilização dos sujeitos locais e no controle centralizado das ações educacionais. Defendem, portanto, que as ações avaliativas deveriam, pelos resultados obtidos, buscar meios para contemplar a melhoria dos fatores intraescolares, oferecendo condições aos profissionais da educação: formação continuada, salários dignos a esses profissionais, condições de física e pedagógica condizentes, assim como o atendimento de outros tantos aportes, no intuito maior de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Porém, o termo qualidade de educação, normalmente utilizado nas políticas públicas de educação no Brasil contemporaneamente, é carregado semanticamente das determinações do Banco Mundial (BM). Tal ocorre, porque, em sua atuação econômica e financeira, o BM reconhece qualidade apenas nos aspectos eminentemente econômicos, tais quais a produtividade, a eficiência e a equidade,

motivo pelo qual dirige críticas às escolas públicas. Ademais, o BM concebe a educação fundamentalmente como eixo propulsor do desenvolvimento econômico de uma sociedade.

Quanto à equidade, segundo o discurso do BM, as intenções se justificam na possibilidade de reduzir as desigualdades ao abrir oportunidades aos setores mais pobres e aos grupos em desvantagem e compensar assim as deficiências do mercado. Porém, de acordo com Carneiro (1998), nem esse discurso nem as recomendações encontram respaldo na realidade, pois o BM também recomenda as políticas neoliberais, que se fazem fortes e magnânimas para o setor privado, mas escassas e insignificantes para as necessidades sociais dos setores públicos. O resultado dessa combinação perversa é o fortalecimento do capital e cada vez menos recursos para o social, o que aumenta a concentração da renda e, concomitantemente, o aumento da pobreza e da miséria, via precarização do trabalho e baixos salários. Portanto, as recomendações do BM não passam de uma falácia.

CAPÍTULO 2 – O MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E SEU PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No capítulo anterior procuramos contextualizar o processo das intervenções dos organismos internacionais na política educacional do Brasil e a implementação das avaliações externas nas escolas brasileiras. Destaca-se que o processo de reformas educacionais no Estado brasileiro surgiu após sua redemocratização em 1980, juntamente com os compromissos advindos na participação da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien. Essa foi uma das razões de as políticas nacionais receberem certas orientações. Conforme Milano (2012),

[...] durante as últimas décadas do século XX, período de redemocratização do país, a educação pública passou por inúmeras transformações. As políticas de acesso, permanência e qualidade de ensino, de alguma forma, já implementadas ao longo do regime militar, tornaram-se, desde então, o foco principal na elaboração e implementação de vários projetos e programas da política educacional. Nesse contexto, seguindo as determinações da Constituição Federal de 1988 e juntamente com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB (9.394) aprovada em 1996 e, em meio a políticas de adoção de orientações de organismos multilaterais como gestão baseada em resultados e descentralização, foram determinadas competências e atribuições dos entes federativos União, estados e municípios, em relação aos próprios sistemas de ensino. (MILANO, 2012, p. 64).

De forma que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi o instrumento chave nas orientações das grandes reformas no campo da educação. As reformas, para serem efetivas, no quesito da universalização da educação básica, tiveram como movimento norteador a política de descentralização. Essa política no Brasil acompanhou os documentos internacionais, especialmente o Programa de Reforma Educacional da América Latina (PREAL), os documentos do Banco Mundial e os do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que propagam a descentralização da administração dos serviços públicos, entre eles a educação.

Seguindo tais determinações, o movimento pela descentralização da educação possibilitou que os municípios assumissem a educação e, para tanto, foi criada no ano de 1986 a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Segundo Sarmiento (2005), logo após a aprovação da nova LDB, a UNDIME entidade realizou o seu 6º Fórum Nacional, sendo destacada a questão da

autonomia municipal e a possibilidade aberta para os municípios organizarem seus sistemas.

Pode-se perceber um aumento da ação dos municípios para garantir recursos e espaços de participação na defesa dos interesses locais, sendo possível entender o reconhecimento do município como ente jurídico autônomo na Constituição de 1988 como uma conquista. Foram definidas competências, responsabilidades, recursos financeiros e direitos, colocando o município como ente federativo a atuar em regime de colaboração com o estado e a União. (SARMENTO, 2005, p. 1372).

A LDB destacou as atribuições dos entes federados em relação à educação. No seu Art. 8º, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios forma incumbidos de organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. O § 1º definiu que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Assim, segundo Milano (2012):

Nesse contexto, os estados e municípios com autonomia em dirigirem a educação, ao elaborarem independentemente seus Planos de Educação, com a sanção da Lei no 10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), foram empenhados a elaborarem seus planos em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do PNE e dos Planos Estaduais de Educação (PEE) devendo, portanto, ser um Plano Decenal. Goiás estabeleceria, assim, suas propostas concomitantemente ao PNE em obediência à Lei nº 10.172/0126. Esta Lei, por conseguinte, ao convocar os estados, Distrito Federal e os municípios a elaborarem seus respectivos planos sinalizavam enfatizando o objetivo da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país. (Brasil, 2001 *apud* MILANO, 2012, p. 64).

Como constatamos com Milano (2012), os estados e municípios obtiveram autonomia para elaborarem seus Planos de Educação, com a sanção da Lei nº 10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Ressalta-se que todos os processos em elaboração dos planos partiram em consenso com as diretrizes, objetivos e metas do PNE e dos Planos Estaduais de Educação (PEE), devendo, portanto, ser um Plano Decenal.

Goiás estabeleceria, assim, suas propostas concomitantemente ao PNE em obediência à Lei nº 10.172/0126. Esse processo de construção enfatizou a necessidade da erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento

escolar, a melhoria da qualidade de ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 2001).

Assim, o PEE segue as orientações do PNE, tendo como objetivos: elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência com sucesso na educação pública e democratização da gestão do ensino público. Nesse sentido os estados, no seu processo de organização da educação, procederam conforme determina a LDB:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, LDB, 1996).

A LDB também define, no § 1º, do Art.32, que é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Desde então, inúmeras redes de ensino, inclusive o município de Goiânia, têm implantado regimes em ciclos, bem como retornado à seriação ou, ainda, conjugado as duas formas de organização.

2.1 Goiânia e seu sistema de ensino

O sistema de ensino no município de Goiânia institui a modalidade de ensino de ciclo de desenvolvimento humano, de escola de tempo integral e de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)¹³. O campo do nosso trabalho de pesquisa, como já configurado, foram duas escolas municipais de ensino fundamental, ou seja, a Escola Municipal Branca e a Escola Municipal Amarela, que também estão organizadas no sistema de Ciclo de Desenvolvimento Humano.

¹³ A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), na RME, conforme preceitua a LDB 9.394/96, em seu art. 37. § 1º e 2º, busca garantir a ampliação do acesso de jovens e adultos ao processo de escolarização e sua permanência nele, bem como sensibilizar os ainda não alfabetizados desse município a darem início ao processo de leitura e escrita, na tentativa de promover atitudes social e politicamente comprometidas. Segundo ainda o PPP da SME, a configuração flexível e inovadora da Proposta Político-Pedagógica da EAJA no município de Goiânia se justifica por vários fatores, tais como as características e as condições sócio-históricas dos sujeitos educandos, o contexto histórico contemporâneo em que sobressai a globalização, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças de paradigmas teóricos e culturais. Justifica-se também na legislação como a Constituição Federal". (GOIANIA. PREFEITURA MUNICIPAL DE ENSINO. SME, 2010).

2.1.1 Escola de Ciclos

Desde o ano de 1998, a RME de Goiânia optou por transformar o ensino seriado em ciclos de desenvolvimento humano¹⁴. As justificativas para essa opção se pautaram na diminuição da reprovação escolar, além da ideia de rompimento da fragmentação provocada pelas disciplinas. Portanto, o sistema de ciclos foi amparado nos termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que buscava conceder autonomia aos estados, municípios e escolas. Assim, apesar de a adoção dos ciclos serem facultativos, a LDB determina que, em caso de opção pelos ciclos, a avaliação deve ser feita no dia a dia da aprendizagem, de diversas formas, incorporando-se à educação formal a experiência de vida trazida pelo aluno do seu universo familiar e social.

É importante ressaltar o que justifica e o que entra em debate no processo de ensino na proposta de ciclos. A discussão frequentemente se concentra na questão da aprovação/reprovação. Muitos defendem a seriação, principalmente, por entenderem que a promoção automática dos alunos, sem avaliar o devido processo de aprendizagem, é prejuízo não só ao sistema educacional, como também futuramente ao próprio sujeito do aprendizado. Outros defendem a promoção automática, entendendo que ela não é um fator de impedimento do processo de aprendizagem, que o aluno aprende durante sua permanência na escola. A esse respeito Miranda (2005) descreve algumas questões do processo de implantação de escola de ciclos, principalmente, no critério de avaliação, item muito discutido nessa modalidade de ensino:

O princípio que se sustenta na organização escolar em ciclos de formação contrapõe-se frontalmente ao anterior [tradicional] e acarreta profundas alterações. Defende que os alunos sejam agrupados em ciclos e que o critério de inclusão se deva operar por faixa etária ou por etapa de

¹⁴ Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que considera a aprendizagem como um direito de cidadania. Os ciclos propõem o agrupamento dos estudantes, crianças e adolescentes de acordo com suas fases de formação: infância 6 a 8 anos; pré-adolescência 9 a 11 anos e adolescência 12 a 14 anos. O surgimento dos ciclos no Brasil se deu junto às tentativas de implantação da progressão continuada e dos programas dos Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), inicialmente em São Paulo e Minas Gerais e depois em outros estados brasileiros, tais como: Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, entre outros. Na década de 1980, o CBA representou uma proposta política de inovação, concebida como parte de um movimento de redemocratização do país, após 20 anos de regime militar. Esse programa visava a reverter o quadro de reprovação e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como apresentar inovações nas concepções de alfabetização e avaliação da aprendizagem dos alunos (MAINARDES, 2007).

desenvolvimento humano. Para assegurar que os alunos permaneçam na escola, deverá evitar-se que sejam retidos por exigências externas que se interponham ao seu desenvolvimento, como ocorre nas escolas submetidas ao critério do conhecimento. Assim, o cerne da argumentação em defesa da organização escolar em ciclos (de aprendizagem, de formação ou de desenvolvimento) é uma mudança radical no conceito de reprovação. A sustentação dessa reforma advém da necessidade de se fazer com que os alunos não mais sejam excluídos da educação formal, o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação/retenção/exclusão. (MIRANDA, 2005, p. 639).

Na prática, o sistema de ciclos, diferentemente da escola tradicional, passou a ser organizado da seguinte forma: agrupam-se dois, três ou quatro anos, em um só bloco, em que as atividades educacionais devem se desenvolver de forma diferenciada daquelas do sistema seriado. A ideia central nesse processo de organização é a de deter a evasão, a repetência e entre outros problemas educacionais existentes no Brasil. Nesse sentido, os discursos nos programas de ensino pautados nos ciclos, são justificados na prédica de um ensino mais humanizado e acolhedor, pelas experiências de socialização onde se respeita, nesse processo, cada fase de desenvolvimento e cada etapa de conhecimento em que se encontra o aluno. Segundo Libâneo (2012):

Assim, não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (...) A concepção de uma escola para a integração social, segundo nos parece, tem sua origem na mencionada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes. (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

O foco principal nessa forma de organização da escola a princípio é o aluno, pois o tempo, os espaços e o processo de ensino se darão a partir do sujeito, e não dos conteúdos como acontece nas organizações tradicionais. Essa visão concebe outra forma de pensar a educação escolar, a sua finalidade e a forma de trabalhar e de organizar. De acordo com Freitas (2004):

No processo histórico de disputa pelos espaços e tempos da escola, a década de 90 foi palco de um assédio à sala de aula e ao professor. O debate entre o efeito dos fatores pedagógicos internos à escola versus fatores externos a esta foi acirrado. Desde (...) ter minimizado o efeito dos fatores pedagógicos internos da escola em favor dos fatores externos,

houve uma corrida na direção oposta, para evidenciar a contribuição da escola ou o valor que está agregado ao aluno, descontadas as variáveis de contexto. A questão ainda persiste, mas estamos talvez mais conscientes de que é o conjunto destes fatores que explica a variabilidade do desempenho das crianças na escola e não apenas um dos lados (o de dentro ou o de fora) da escola. Isso ajuda, mas não nos leva muito longe já que no dia-a-dia da escola os fatores que usualmente estão mais sujeitos às nossas tentativas de mudança são os pedagógicos, os de dentro da escola. Uma das variáveis externas de grande significação educacional, como o nível socioeconômico por exemplo (um indicador do nível de desigualdade social existente do lado de fora da escola) continua sendo um fator amplamente fora de controle para as políticas públicas e para a escola, sujeito a regras “de mercado” que ampliam cada vez mais o fosso entre as classes sociais. (FREITAS, 2004, p. 2).

Há, basicamente, duas modalidades de ciclos, presentes nas propostas implantadas ou nas tentativas de sua implantação: os Ciclos de Aprendizagem e os Ciclos de Formação. Como alerta Freitas (2004), hoje também é comum verificar um sistema misto, ou seja, um sistema voltado tanto para a aprendizagem, quanto para a formação. E ambos são constituídos do conjunto de fatores, quer externos quer internos, que explicam a variabilidade do desempenho das crianças na escola. Ainda que a escola não tenha controle sobre esses fatores, nas escolas de Ciclos de Aprendizagem, tanto o agrupamento dos alunos quanto as promoções levam em consideração a idade. Além disso, permite-se que eles possam ser retidos no final do ciclo, mas não como muitos interpretam, com o sentido de reprovação. Antes, o objetivo da retenção nessa lógica é o de permitir um espaço de maior empenho para se realizar o processo de ensino e aprendizagem.

As mudanças provocadas pelos ciclos de aprendizagem, em comparação com o sistema seriado, em geral não se mostram muito diferentes com referência ao currículo, à avaliação e aos procedimentos de ensino. Obviamente que, quanto à avaliação, o processo é bastante distinto do modelo de prova tradicional. Geralmente, esse processo avaliativo é materializado em relatórios avaliativos de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos. Porém, muitas vezes a diferença realmente marcante fica por conta da inexistência de reprovação nos sistemas organizados por ciclos (ou que assim se presumem).

Quanto aos termos “ciclos de formação” e “ciclos de aprendizagem”, esses possuem algumas características comuns. Os ciclos de formação, segundo seu projeto, possuem como ponto de partida a sustentação sobre a formação humana, o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e afetivo. A ênfase recai, segundo seus idealizadores e defensores, sobre a formação para a cidadania, a felicidade e a

realização do sujeito na sociedade. Por sua vez, os ciclos de aprendizagem levam em consideração o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, partem do princípio da aprendizagem e do desenvolvimento das competências necessárias para “instrumentalizar” o sujeito para uma efetiva inclusão social. No entanto, qualquer que seja o termo usado, é importante ressaltar que a escola de ciclos deve acima de tudo promover o sujeito, seja quanto ao seu desenvolvimento, seja quanto à sua aprendizagem. Arroyo (1999), um dos idealizadores das escolas organizadas em ciclos no Brasil, faz apologia às mesmas:

A concepção de ciclos, que é: (...) inseparável do avanço do direito à educação básica, ou do direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos. Essa é a visão dominante na LDB (art. 2º e 22º) e essa é a visão que nos orienta ao buscar um novo ordenamento, uma lógica estruturante do sistema escolar e da escola que dê conta dessa concepção de educação básica universal. Nesse quadro de preocupações, não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma sequência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou Desenvolvimento Humano. (ARROYO, 1999, p. 158).

Em Goiânia, como em alguns estados e municípios, a educação é regida por ciclos de desenvolvimento. Essa proposta de organização foi adotada procurando solucionar os problemas de evasão, de repetência e de distorção entre idade e série, apontados como os grandes responsáveis pela crise na educação brasileira. A implantação dessa proposta ocorreu em Goiânia por meio do Projeto Escola para o Século XXI, na gestão correspondente ao período 1997-2000¹⁵. A RME apresentava, em 1997, um diagnóstico preocupante em relação ao fracasso escolar: 12% de

¹⁵ Resumidamente, podemos assim reconstruir as resoluções que vieram ao longo da historicidade para a formação da educação sob o regime de ciclo das escolas municipais de Goiânia. No final da década de 1990, as escolas passaram por um processo denominado “Projeto - escola para o Século XXI”, implantado em 1998 e aprovado por meio da Resolução CEE N. 266 de 29-05-1999, estruturado em 4 ciclos. No ano de 1999 houve uma alteração de 4 para 3 ciclos, aprovada em 2000 pela Resolução – CME N.017 de 22/08. Ainda em 2000 – Resolução CME nº 021 de 22/11, houve a aprovação de Documento “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia”. Em 2003 – Resolução – CME nº 061/03, veio a aprovação de novas alterações no Projeto Escola para o Século XXI. Finalmente no ano de 2004, por meio da Resolução – CME nº 214 DE 09/12, houve a aprovação da Proposta Político-Pedagógica – Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, com vigência por 4 anos a partir de 2004. Sabe-se que a partir desses períodos houve a formação de um Grupo de Trabalho e Estudo – GTE que, de certa forma, vem acompanhando o desenvolvimento do regime de ciclos nas escolas e que, sobretudo, possibilitou a implementação de avaliações externas nessas escolas (MUNDI, 2009).

reprovações, 16% de evasões e 29,4% de distorção idade/série no ensino fundamental diurno, o que exigia uma solução no intuito de substituir “a pedagogia do fracasso” pela “pedagogia do sucesso” (GOIÂNIA. SME, 1998).

Nesse contexto, a SME de Goiânia optou por organizar o ensino fundamental em ciclos de desenvolvimento humano, contemplando a organização dos educandos da seguinte forma: Ciclo I - Ciclo da Infância (6 a 8 anos), Ciclo II - Ciclo da Pré-adolescência (9 a 11 anos) e Ciclo III - Ciclo da Adolescência (12 a 14 anos). Nessa organização, a matrícula é feita tendo-se como referência as idades dos educandos que irão compor os agrupamentos.

Esse é um dos aspectos diferenciadores das escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: os educandos são agrupados com seus pares, observados seus tempos de vida, rompendo com a formação de turmas ou agrupamentos com referência no conhecimento anteriormente adquirido, combatendo a organização dos educandos apenas pelos aspectos cognitivos, contemplando assim toda dimensão humana [...]. (GOIÂNIA, 2011, p. 195).

O Projeto Político-Pedagógico do *Ciclo de desenvolvimento humano* da SME propõe que, diferentemente das recomendações dos organismos multilaterais, aqui os ciclos encontrem fundamento na teoria vygotskiana, ou seja, baseada nos pressupostos teóricos de Vygotsky.

É evidente que no Brasil, a partir da década de 1990, constatamos um período de reformas educacionais fiéis aos compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien Tailândia em 1990. O documento histórico, fruto dessa Conferência e denominado *Declaração Mundial de Educação Para Todos*, não faz referência a modalidades escolares, como a escola de ciclos. Porém, o modelo de ciclos foi contemplado pela LDB 9394/96, em seu artigo 23, que dispõe sobre a possibilidade de a educação básica ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, entre outras modalidades.

A partir de 1998, a política de ciclos vem sendo implantada em redes estaduais e municipais.

A concepção de formação e desenvolvimento humano, sob a interpretação vygotskyana, entrelaçada nesta Proposta, revela a extensão do trabalho educativo a ser realizado nas escolas, a extensão do comprometimento dos profissionais da educação em relação às aprendizagens dos educandos e

aponta para a estruturação pedagógica necessária para essa efetivação [...] Respeitar os ritmos, os tempos, saberes, experiências e a cultura dos educandos significa realizar a inclusão escolar, partindo de ações educativas que devem ser articuladas, planejadas e pensadas, para que a escola exerça a sua função social. (GOIÂNIA. SME, 2011, p. 183-188).

A tese vygotskiana, denominada de “teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores” e mais comumente de “teoria histórico-cultural”, baseia-se nos fundamentos marxistas. Por isso, propõe que a compreensão de mundo se valha da realidade concreta e objetiva. Isso porque o sujeito, ontologicamente inserido numa realidade concreta e material, interfere nessa realidade em busca de sobrevivência, transformando-a, ao mesmo tempo em que se transforma. Nesse movimento, um movimento dialético, cria experiências e conhecimentos, construindo, desde então, a historicidade humana (Milano, 2014).

Vygotsky também entende o sujeito aprendiz inserido num contexto de mediações, onde apreende conhecimentos historicamente construídos por meio das relações sociais, como escolas, família, igrejas, entre outros. Prestes (2012), em suas considerações sobre os pressupostos vygotskianos, completa a ideia de que:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma **mônada** isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. Para o desenvolvimento da criança, em particular na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto é, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura. Nesse tipo de interação, o papel fundamental cabe aos signos, aos diferentes sistemas semióticos que, do ponto de vista genético, têm, em primeiro lugar, uma função de comunicação, depois uma função individual: eles começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual. E é precisamente o ponto essencial da concepção vygotskyana de interação social que desempenha um papel construtivo no desenvolvimento. (VYGOTSKY *apud* PRESTES, 2012, p. 17).

Dessa maneira, a sociedade e sua cultura, a linguagem e seus signos são pontos fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. Sob essa perspectiva, a criança, ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende. Assim, o desenvolvimento segue, portanto, passo a passo atrás da aprendizagem, como sombra atrás do objeto projetado (Vygotsky, 2000)¹⁶.

¹⁶ Segundo Vygotsky, existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, sendo que os primeiros correspondem a um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, diferentemente dos animais que também usam instrumentos, o ser humano tem a capacidade de criar seus instrumentos para determinados fins, e os guardam para seu futuro e

No intuito de abraçar essa concepção, a Proposta Político-Pedagógica da SME aponta que:

Ao se organizar salas de aulas e agrupamentos, é importante pensar que este referencial não compactua com a ideia de homogeneidade e linearidade, em que os educandos como receptores passivos recebem informações conteúdo que o professor transmite. Evidentemente que o professor é aquele que se apropriou dos conhecimentos de sua área de formação, porém, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, é preciso haver a mediação entre conhecimento e educando, articulada pelo professor, operando em sua zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. O educando não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que seu grupo social produziu. (GOIÂNIA, SME, 2011, p. 194).

Quanto ao agrupamento por idade, prática nas escolas de ciclos, a perspectiva vygotskyana assinala que, para o estudo do processo de desenvolvimento infantil é fundamental considerar a noção de estrutura de cada idade, ou seja, em cada idade há processos mentais que integram o processo de desenvolvimento da criança. Assim, entende que os fundamentos da periodização das idades devem ser buscados nas mudanças internas do processo de desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são diferentes, porém, articulados entre si, numa relação dialética. Em outras palavras, a aprendizagem influencia o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento influencia a aprendizagem. Isso ocorre não apenas em um espaço reservado e único, mas sempre pautada na vivência social, que é também um importante elemento em prol da aprendizagem. É nesse sentido que, segundo o teórico:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2001, p. 115).

transmitem a sua função e metodologia de construção para outros membros do grupo social. Os segundos (os signos) correspondem a instrumentos da atividade psicológica, com papel semelhante ao dos instrumentos no trabalho, ou seja, auxiliam a nossa mente a tornar-se mais sofisticada, possibilitando um comportamento mais controlado.

Assim, a escola possui um papel preponderante no processo do desenvolvimento humano, principalmente a partir dos conceitos de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real (ou atual), nível de desenvolvimento proximal (ou imediato) e zona de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito aos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. O segundo diz respeito ao próximo nível de conhecimento que a criança pode alcançar com a ajuda de alguém mais “desenvolvido” e a terceira diz respeito aos conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações culturais. Ou seja, Vygotsky mostra a importância da escola, enquanto mediadora cultural e como lócus no processo de humanização. Acerca da zona de desenvolvimento proximal, as palavras do próprio teórico são ainda mais esclarecedoras:

[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2001, p. 97).

Da mesma forma, o Projeto Político-Pedagógico da SME, ao citar Vygotsky, revela a preocupação de que os professores se apropriem desses conceitos teóricos:

Para Vygotsky (1988), ao observar a zona de desenvolvimento proximal, o educador deve orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança ou adolescente, tornando-o real. O ensino deve passar do grupo para o indivíduo, considerando que o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gera o desenvolvimento. O desenvolvimento mental só pode realizar-se por intermédio do aprendizado e trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais para o plano individual – relações intrapessoais. (GOIÂNIA. SME, 2011, p. 194).

De forma que, as escolas de ciclos, que buscam fundamentar suas ações nos pressupostos vygotkianos, propõem-se ao desafio de aplicar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito com base em seus diferentes ciclos da vida. Nessa perspectiva, alguns autores vão falar em etapas, fases e até mesmo em ciclos. Ao construirmos um paralelo entre os ciclos de formação humana

apresentados por Vygotsky e os da proposta da SME, teremos algo semelhante ao observável na tabela 1:

Tabela 1 – Ciclos da vida humana e idades correspondentes à proposta pedagógica da Prefeitura de Goiânia

CICLO DE VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
Infância	I	De 4 e 5 anos
Infância	II	De 6,7 e 8 anos
Pré-adolescência	III	De 9, 10, e 11 anos
Adolescência	IV	De 12, 13 e 14 anos
Juventude	V	De 15, 16, e 17 anos

Fonte: Goiânia. SME, 2014.

A escola de ciclos, assim estabelecidas no município de Goiânia, a despeito de seu caráter pragmático, uma vez direcionado para solucionar o problema do fracasso escolar, vem, segundo seus idealizadores, apresentando-se também como possibilidade de democratização e de luta contra as práticas de exclusão no interior da escola.

Ao apresentar seus fundamentos no processo de aprendizagem dos alunos, a escola de ciclos não propõe, portanto, considerações a respeito da prática docente. Entende-se, pois, que os professores sejam sujeitos que manifestam em sua prática os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que decorrem não apenas de sua formação acadêmica, mas também de suas histórias de vida.

A implantação de uma nova proposta pedagógica, que altera um modelo educacional socialmente consolidado, exige que se pense, mas que se vá além de meras reflexões sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, ou sobre a própria prática docente, ou sobre os compromissos e responsabilidades da escola. Assim sendo, no PPP da SME, entende-se que a atuação do docente é preponderante para o desenvolvimento dos estudantes:

A compreensão sobre os limites e possibilidades da educação escolar pública propicia e favorece o trabalho educativo, uma vez que as ações pedagógicas devem ser pensadas e planejadas para a sua efetiva realização, dadas todas as condições e situações que ali emergem. A tarefa de ensinar, de promover condições para as aprendizagens, não é simples. Mas, ao possibilitar e garantir o acesso dos educandos aos conhecimentos sistematizados, por meio de ações pedagógicas coletivas, considerando suas necessidades, potencialidades, interesses e habilidades, os profissionais da educação estarão exercendo sua função. (GOIÂNIA. SME, 2011, p. 186).

Porém, nessa perspectiva, o foco principal na organização da escola de ciclos é o educando. Ou seja, a escola organiza os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender a partir dos sujeitos e não dos conteúdos ou do mero interesse do professor, como é comum na organização tradicional. Trata-se de outra forma de conceber a educação escolar, sua finalidade, sua forma de trabalhar e de se organizar. Conforme Lima (2002, p. 5), é necessário “desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta”. O autor ainda acrescenta: “Trata-se, evidentemente, de uma educação voltada para ciclos de formação e comprometida com o desenvolvimento humano” (IBIDEM, p. 5).

Com essa dimensão do processo escolar, o educando deve ser avaliado não apenas pelo simples acúmulo de conteúdos que teve ou deixou de ter. Segundo as diretrizes da SME, deve-se verificar se o estudante está percorrendo o caminho traçado na proposta de trabalho, com vistas ao seu desenvolvimento humano. Para o caso de insucesso, orienta-se que o coletivo da escola busque identificar formas de assegurar a aprendizagem (SME, 2004).

Entretanto, como garantir esse aprendizado? Sabemos que a aprendizagem é o objetivo fundamental de todas as unidades de ensino da SME, no entanto, há de fato o risco que a aprendizagem não ocorra. Preocupado com os riscos que podem ocorrer, Freitas (2002) pondera sobre o processo de avaliação em escolas na modalidade de ciclos:

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser internalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série). A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de

qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição. (Segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir gastos. (FREITAS, 2002, p. 306).

As análises dos documentos que compõem as escolas de ciclo em Goiânia indicam que, no processo de aprendizagem do aluno, as responsabilidades não são somente do professor e sim de todo o corpo docente da escola. Além disso, os procedimentos de avaliação, segundo as diretrizes que a compõem, devem acontecer o ano todo e não apenas ao final de cada bimestre ou de cada ano, como normalmente ocorre em outros processos tradicionais.

2.2 Escola de tempo integral

A educação no município de Goiânia, além de ser organizada em *ciclos de desenvolvimento humano*, possui escolas de tempo integral. A implantação de escolas de tempo integral no município de Goiânia iniciou em abril de 2005 e vem, gradativamente, ampliando o número de unidades escolares que atendem seus alunos em horário expandido. Segundo consta, a primeira escola de tempo integral no município de Goiânia surgiu na necessidade de atender às crianças de famílias desalojadas de uma ocupação. Conforme o Programa elaborado para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (EMTI).

A educação integral refere-se ao cuidado que devemos ter com o nosso corpo (alimentação saudável, atividade física, descanso). Evidencia a necessidade de cuidarmos da emoção, da espiritualidade, da mente, dos valores para que possamos aprender a lidar com nossas contradições. A educação integral refere-se também aos cuidados que devemos ter com o outro para que possamos conviver e juntos edificar uma sociedade justa para todos. (GOIÂNIA. SME, 2009, p. 10).

O documento ainda enfatiza que a formação integral é um dos objetivos da proposta curricular da RME de Goiânia:

Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo. A concretização desse direito exige outra compreensão do que seja o processo de ensino-aprendizagem e de

como ele se articula com a totalidade da formação humana. (IBIDEM, 2009, p. 61).

A RME de Goiânia parte da premissa de que proporcionar ao aluno um tempo ampliado na escola é condição para uma educação de maior qualidade:

[...] a educação em tempo integral pode proporcionar aos filhos da classe trabalhadora o desenvolvimento integral porque propicia atividades complementares de formação como direito ao acesso a novas aprendizagens, contrariando, assim, a lógica do mercado, qual seja: quem tem acesso a determinados conhecimentos é quem pode pagar por eles. (GOIÂNIA. SME, 2009, p. 11).

A proposta aponta para um trabalho articulado entre a escola, a Unidade Regional de Educação (URE) e outros segmentos da SME, no qual se viabilize encontros periódicos, sobretudo no início do ano letivo. Esses encontros devem acontecer em forma de reuniões, palestras, trocam de experiências, oficinas ou outras formas de articulação. O intuito dessa programação é: permitir que os projetos das escolas em tempo integral sejam (re) elaborados coletivamente; bem como estabelecer os papéis claramente; e selar os compromissos assumidos. Nesses encontros proporcionados pela Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), elegeram-se as escolas que se tornariam EMTI's.

Segundo os dados do último Censo Escolar de 2013, a educação em tempo integral no Brasil correspondia a apenas 13,2% das matrículas da rede pública de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado recentemente estipula que até 2024 a educação em tempo integral deverá alcançar pelo menos 50% das unidades escolares ou 25% das matrículas da Educação Básica na rede pública de ensino. O Programa Mais Educação¹⁷, pelo qual o governo federal transfere recursos financeiros diretamente para as escolas públicas viabilizarem a ampliação da jornada escolar com oferta de

¹⁷ O Programa Mais Educação (PME), por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 que integra as ações do (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

atividades diversificadas, é tido como o principal indutor da construção da agenda de educação integral nos estados e municípios brasileiros.

2.3 O processo de avaliações nas escolas municipais de Goiânia

A avaliação no processo de ensino/aprendizagem ganhou na atualidade espaço de debate, sobretudo, questionando as avaliações exercidas no ensino seriado. Este é considerado, por muitos estudiosos do assunto, como legitimador do fracasso escolar, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem, entre si, os profissionais da educação, os alunos e os pais. No entanto, segundo Libâneo (1994):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Nesse sentido, entendendo que as avaliações podem ser necessárias, sobretudo, para obter diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, a proposta para ser realizada nas escolas de ciclos, inclui meios que consideram um conjunto de tarefas exercidas pelos professores, a fim de obter informações mais abrangentes do processo, que a simples e pontual referência de aplicação de provas. Segundo a SME, nos ciclos de formação e de desenvolvimento humano, a organização da escola a partir dos tempos de vida nega a forma tradicional de avaliação (quantitativa) e adota um tipo qualitativo de detectar o desempenho escolar do aluno da seguinte forma:

- a) diagnóstico – pois deve ter por objetivo a identificação, no processo de ensino/aprendizagem, dos avanços, potencialidades e dificuldades, buscando subsídios para reflexão sobre as práticas educativas e apontar caminhos para superação dos limites;
- b) investigativo – visa levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do educando e oferecer subsídios para os profissionais da educação refletirem sobre a prática pedagógica que realizam. O diálogo com o educando sobre seus erros e acertos é importante para descobrir seu raciocínio, seu processo de aprendizagem;
- c) processual – por entender-se que os acontecimentos na escola, assim como em toda vida humana, são históricos e, portanto, desenrolam-se através do tempo;

- d) dinâmico – utilizando diversos e diferentes instrumentos e buscando a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar no seu processo;
- e) qualitativo – buscando identificar as aprendizagens significativas para o contexto social, cultural e político em que se inserem os educandos;
- f) contínuo – realizada durante todo o tempo e não apenas no período que habitualmente é chamado de período de avaliação ou no final do bimestre; e
- g) descritivo – por ser uma forma de garantir dados qualitativos da avaliação que os números não dão conta e por possibilitar também a apresentação de detalhes significativos da formação do educando, permitindo ao coletivo condições de implementar ações alternativas, tendo em vista a situação de dificuldade ou limites a serem superados. Essa concepção é referencial para uma educação tratada como prática social e humanizada. (GOIÂNIA. SME, 2009).

A SME, levando em conta os pressupostos descritos acima, define que as avaliações serão feitas a partir de “Ficha de Registro das Aprendizagens dos Educandos”, onde se incluem, além do registro descritivo, o registro quantitativo das aprendizagens. A Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando na forma quantitativa será apresentada, segundo consta em seu PPP, em um “quadro percentual gráfico como expressão quantitativa dos objetivos alcançados no trimestre. O registro quantitativo, para coadunar com a concepção de um processo formativo, precisa ser coerente e articulado com o registro descritivo [qualitativo] do desenvolvimento do educando” (SME, PPP, p. 26).

A Ficha de Registro das Aprendizagens do Educando traz todo o registro da vida escolar do aluno, relatando como está seu desenvolvimento global. São, pois, levados em consideração aspectos socioeconômicos, socioafetivos, o desenvolvimento cognitivo e possíveis dificuldades em aprendizagem, bem como as ações que a escola, juntamente com o professor e coordenadores, irão tomar em relação ao aprendizado do respectivo estudante.

Conforme, observações realizadas nas escolas pesquisadas, a ficha de avaliação, que são preenchidas de seis em seis meses, ajuda a compor as notas dos alunos. Entretanto, a partir deste ano, 2016, essas fichas avaliativas ficaram de ser realizadas trimestralmente. De forma que, cada escola e seus professores possuem responsabilidades e compromissos de preenchimento das mesmas, que serão enviadas posteriormente à SME.

Assim, uma vez definidos os procedimentos para a avaliação do desempenho escolar do aluno, é necessário estabelecer alguns aspectos essenciais, conforme se verifica na proposta da SME:

Após realizar todo o processo avaliativo do educando, considerando-se sua trajetória escolar (escolaridade e tempo de ciclo), vivências, tempo de vida, na conjunção com os aspectos pedagógicos, este poderá permanecer um tempo a mais no mesmo agrupamento ao final de cada ciclo. É necessário que o coletivo de professores elabore um plano de ação que deverá ser definido e assumido por todos, no sentido de viabilizar ao educando maiores e concretas possibilidades de efetivas aprendizagens para que este se junte aos seus pares.

Outro fator que pode levar o educando a permanecer [no modelo tradicional ser reprovado] continuar um tempo a mais no Ciclo é não ter o mínimo de setenta e cinco por cento (75%) de frequência no ano letivo em que estiver cursando, de acordo com o inciso VI do artigo 24 da LDB: "o controle da frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigido a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação". (GOIÂNIA. SME, 2011, p. 198).

É importante destacar que ao mesmo tempo em que o PPP da SME preza pela avaliação qualitativa, considera o procedimento quantitativo. Essa ocorrência pode ser vislumbrada a partir do seguinte parágrafo do PPP:

A dinamicidade do processo se dá na utilização dos variados instrumentos. As provas e testes, orais e escritos, são importantes para o processo avaliativo e, quanto mais se destinarem ao levantamento de dados qualitativos sobre as aprendizagens dos educandos, mais se inserem como instrumentos que contribuem para a natureza da avaliação formativa. (GOIÂNIA. SME, 2011, p. 199).

No ano de 2005, diante de vários questionamentos a respeito da forma como estavam sendo conduzidas as avaliações internas das escolas, sobretudo a não retenção escolar, e considerando nesse sentido o não aprendizado dos alunos, a RME de Goiânia realizou a primeira avaliação de sistema, ou seja, as avaliações externas com o objetivo de obter dados sobre o grau de aprendizagem dos estudantes matriculados no ensino fundamental. Para tanto, foi constituído o Núcleo de Avaliações e Projetos (NAP), com a responsabilidade de averiguar a aprendizagem nas escolas municipais de Goiânia. Todo esse processo enfrentou os constantes questionamentos sobre a qualidade do ensino nas escolas organizadas em ciclos, que culminaram em denúncias e ações do Ministério Público Estadual e em debates na mídia local. Segundo Guimarães (2011):

Diante da emergência desse debate sobre a avaliação e sobre a qualidade da educação pública municipal em Goiânia, em 2005, após sete anos da implantação dos ciclos, a SME instituiu um grupo de trabalho de avaliação, a partir do qual foi criado o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP). Seu objetivo era "realizar estudos e levantamento de dados, mantendo um sistema de informações sobre a realidade da RME e implantar um processo

de avaliação de sistema construído coletivamente, para subsidiar a gestão no desempenho e na melhoria da qualidade social da educação”. (GOIÂNIA, 2005 *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2011, p. 193).

A autora acrescenta ainda que:

[...] o NAP foi constituído por representantes da Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, responsável pela formulação das políticas públicas e diretrizes pedagógicas e organizacionais para as escolas organizadas em ciclos; das cinco Unidades Regionais de Educação (URE), responsáveis pela implementação das propostas pedagógicas e acompanhamento das escolas; e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), responsável pela formação continuada dos profissionais da RME. Em 2006, o NAP passou a integrar o CEFPE da RME, passando também a trabalhar com a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA) na avaliação dos educandos dessa modalidade.

No que se refere à avaliação na educação infantil, considerando-se que essa etapa não pressupõe desempenho determinado, passível de ser mensurado por um instrumento, é importante ressaltar que a Divisão de Educação Infantil (DEI) da SME tem buscado implementar e consolidar junto aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) o processo de avaliação institucional. Esse trabalho tem sido desenvolvido por meio de um esforço articulado entre os apoios da divisão e das URE's e os formadores do CEFPE. (GOIÂNIA, 2005 *apud* GUIMARÃES *et al.*, 2011, p.194).

As avaliações realizadas pelo NAP, segundo seus mentores, são importantes para que a SME se veja como instituição e, ao mesmo tempo, para que todas as escolas possam se perceber em relação à SME. Sobretudo, tal processo visava subsidiar a gestão à melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, um melhor desempenho institucional. Para tanto, as escolas e as URE's colaborariam na definição e elaboração dos instrumentos, bem como no processo de correção. Os objetivos para esse processo foram:

Objetivos da avaliação do Sistema:

- Implantar na RME um processo de avaliação de sistema, construído coletivamente, que subsidie de modo pleno a gestão rumo à potencialização do desempenho institucional e melhoria da qualidade da educação.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar a aprendizagem dos educandos, tomando como referência os objetivos propostos, ao final de cada ciclo;
- Converter a avaliação em um instrumento de superação individual e coletiva de limitações estimulando a prática de auto avaliação das unidades educacionais;
- Subsidiar a elaboração do planejamento das ações e intervenções pedagógicas nas unidades regionais. (GOIÂNIA. SME. NAP, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva, o NAP vem realizando as avaliações nas escolas, desde 2005 até o momento atual. Segundo o relatório do NAP (2005-2007), essas avaliações (da primeira edição realizada) alcançaram 3.344 educandos, do ciclo I; e 1.395, do ciclo II. O processo contou com as seguintes categorias: “Língua Portuguesa – verificar se os resultados possibilitaram a reformulação do processo de enturmação¹⁸, mobilidade, frequência, avaliação e reformulação, desde então, das diretrizes curriculares”. As avaliações que foram realizadas nos ciclos I, II e III foram compostas por duas partes: a primeira parte, formada por um texto base, a partir do qual os conteúdos foram abordados de forma interdisciplinar em questões dissertativo-objetivas; a segunda parte consistia na produção de um texto que abordasse a mesma temática trabalhada na primeira prova.

Para produção de textos do ciclo I, os critérios de correção foram: hipótese de escrita, fidelidade ao tema, coerência, coesão, paragrafação, pontuação, concordância verbal, letras maiúsculas e minúsculas, aglutinação/segmentação, hipercorreção, omissão de letras, trocas de letras, marcas de oralidade indevidas ao texto, informalidade e escrita conforme padrão oficial. Nos ciclos II e III alguns aspectos foram diferenciados em relação ao grau de conhecimento que compete a esses ciclos (GOIÂNIA. SME. NAP, 2007).

Os resultados dessas avaliações, segundo os documentos do NAP (2005/2007), alimentaram grande preocupação, principalmente no processo de leitura e escrita dos discentes. Nesse sentido, a equipe responsável por analisar os resultados levantou a hipótese de que, ao levar em conta a realidade do aluno, a escola estaria dificultando a intervenção pedagógica. O próprio NAP reconhece que é preciso reforçar o ensino da língua e adverte:

O uso das letras maiúsculas e minúsculas precisa ser conhecido e usado como regra num sistema de escrita alfabético-ortográfico. A troca de letras é

¹⁸ Enturmação vem do verbo “enturmar”: “reunir-se, formando turma”. É com o “espírito” de enturmar alguém que se organiza a sala em grupos de alunos por idade, partindo do princípio de que estar junto com os seus pares de idade favorece as trocas sociais e formativas, fortalecendo a construção da autoestima, da autoimagem e de identidades. Os alunos enturmados na escola organizada por ciclo de formação humana, que apresentam defasagem idade/aprendizagem devem ser respeitados no seu desenvolvimento, nas suas experiências de vida e, a partir do seu contexto biológico e cultural, necessitam ser estimulados e desafiados com estratégias pedagógicas que ampliem as suas aprendizagens. Assim, nenhum aluno pode estar em alguma etapa dos ciclos que não corresponda a sua idade cronológica. Se por (des)ventura houver algum “atrasado” (não importa o tempo), pois o aluno vai adquirindo o conhecimento no seu ritmo. Isso se deve porque o aluno inserido em um grupo de crianças com a mesma idade se socializa melhor, pois o meio que está propicia esse desenvolvimento (Goiânia RME, 2005).

outro aspecto que precisa de acompanhamento e intervenções pedagógicas de modo que [o aluno] seja capaz de ler e realizar correções no próprio texto, o baixo índice de informatividade revela a necessidade de que sejam trabalhadas a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros nestes ciclos. (GOIÂNIA. SME. NAP, 2007).

Entre o relatório do NAP de 2005/2007 e os de 2008 e 2010, algumas ações foram acrescentadas. Segundo o relatório de 2009, a avaliação teve como objetivo aferir o nível de aprendizagem dos discentes e oferecer aos docentes, diretores e coordenadores um instrumento de avaliação pautado nas Diretrizes Curriculares da RME e similar ao da Prova Brasil. O intento dessa avaliação pode ter sido, de certa forma, preparar as escolas para a Prova Brasil.

As provinhas da SME foram aplicadas à época para os alunos das turmas E's do ciclo II; e para as turmas I's do ciclo III. No entanto, o relatório ressalva que pela metodologia e instrumentos foi possível quantificar o percentual dos acertos por aluno, por turma, por escola. Enfatizou-se, porém, que a metodologia de atribuição de notas difere da utilizada pelo INEP na Prova Brasil. As provas do agrupamento E foram organizadas com 40 questões; e do agrupamento I, com 46 questões - incluindo as questões de língua portuguesa com o foco em leitura. Nessas provas, os alunos deveriam responder corretamente 50% ou mais das questões e os resultados, segundo o relatório, foram de que "grande parte dos educandos avaliados não atingiram o objetivo". Ou seja, 75% dos alunos não conseguiram alcançar o nível esperado. Os resultados das avaliações de 2007 e 2009 verificaram, segundo o relatório, que as maiores dificuldades dos alunos foram em Matemática. Assim, comparando as avaliações, constatou-se baixo desempenho em Língua Portuguesa na avaliação de 2005. Por outro lado, na avaliação do ano de 2009, o baixo desempenho foi em Matemática (GOIÂNIA. SME. NAP, 2009).

Embora os relatórios das avaliações do NAP¹⁹ destaquem as dificuldades dos alunos em conhecimentos básicos de Português e Matemática nesses processos avaliativos até o ano de 2010, não sabemos se as dificuldades foram sanadas, tendo em vista que os relatórios dessa avaliação, posteriores a 2010, não foram mais divulgados. A não divulgação dos resultados dessas avaliações nos impossibilita de saber se as dificuldades relatadas nos anos anteriores foram ou não sanadas. Destaca-se que a avaliação, como prática escolar ou como diagnóstico institucional,

¹⁹ As notas das avaliações diagnósticas e os relatórios das escolas do NAP não mais foram divulgados após o ano de 2010.

não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação.

Entendemos que o que move todos os processos de avaliação em larga escala é a obtenção de dados sobre o andamento do processo de ensino/aprendizagem das instituições escolares. No entanto, os dados coletados pelos testes por vezes não são adequadamente utilizados em busca do repensar a escola como um todo. O que se pode fazer é indicar possibilidades, permitindo que cada escola problematize os resultados dos testes e crie condições de uso a favor da melhoria da qualidade da educação e, sobretudo, reivindique às autoridades condições físicas e estruturais adequadas para que o ensino e a aprendizagem sejam eficientes e de qualidade. Nesse sentido, a pesquisa empírica realizada nas escolas, a Escola Municipal Branca e da Escola Municipal Amarela poderá esclarecer os motivos do disparate nas avaliações externas do IDEB de 2007 e 2009. Entendemos, portanto, que tudo se torna mais visível quando buscarmos o compreender o processo, o dia a dia, as condições interna escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente, ênfase pedagógica etc. Essas questões serão tratadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – REVISITANDO A ESCOLA MUNICIPAL AMARELA E A ESCOLA MUNICIPAL BRANCA

Este trabalho de pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou verificar quais foram os procedimentos internos ocorridos em duas escolas municipais de Goiânia-GO após a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, realizadas pelo IDEB nos anos de 2007 e 2009. Uma dessas escolas, apesar de possuir estruturas físicas e pedagógicas precárias, obteve bom índice de avaliação no IDEB; em contrapartida, a outra, com bons recursos físicos e pedagógicos, foi avaliada como uma das piores classificações do IDEB, em nível nacional nos exercícios de 2007 e 2009 do IDEB.

Essas escolas, a Escola Municipal Branca e a Escola Municipal Amarela, foram foco de uma pesquisa que resultou na tese de doutoramento sob o título *Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a Rede Municipal de Educação de Goiânia*, de Lydia Godoy Milano, em 2012. A referida tese buscou por “explicações e compreensão mais fundamentada do insucesso da escola pública no Brasil em relação à aprendizagem escolar dos alunos, tendo como referência dados e informações a partir de um sistema de ensino municipal” (MILANO, 2012, p. 6).

A autora confirmou a sua hipótese de trabalho, mostrando que os dados de sua pesquisa abalizam que:

Os resultados apontam para a confirmação da hipótese de que uma das explicações mais fortes do baixo desempenho dos alunos nas provas estandardizadas está precisamente no fato de as políticas educacionais assentadas em resultados, ao responsabilizarem as escolas e os professores pelo desempenho insatisfatório dos alunos, se desresponsabilizam pelos fatores internos que interferem em sua aprendizagem. (MILANO, 2012, p. 6).

O processo avaliativo enfrentado pela Escola Municipal Amarela e pela Escola Municipal Branca, como em todas as outras escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, segue critérios ou metas pré-estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o IDEB²⁰. Assim, ao estabelecer as metas,

²⁰ A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a

tiveram como referências as deliberações existentes na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, metas diferentes em diferentes instituições, mas que deverão chegar à meta 6.0 até o ano de 2022, quando celebrará o ano bicentenário da Independência.

De forma que, para melhor compreender a dinâmica do IDEB, não se pode ignorar que:

Para o cálculo da trajetória do índice são necessários três das quatro informações a seguir: valor do Ideb inicial (observado); valor da meta para o IDEB; tempo para atingir a meta; e “esforço” ou velocidade empregada. Para as projeções do Brasil utilizou-se: (I) o valor do Ideb em 2005 (t = 0) como o valor inicial; (II) a meta para o Brasil e (III) tempo para o seu alcance. Então, calculou-se o “esforço” necessário para se chegar à meta por meio da equação (...) É importante esclarecer que o procedimento do cálculo dos esforços e metas intermediárias dos Estados, municípios e escolas, leva em consideração o Ideb inicial observado, fazendo com que cada rede obtenha uma trajetória diferente para o Ideb ao longo dos anos. (INEP, 2013).

Uma vez compreendida essa dinâmica, convém que analisemos alguns dados concretos da tabela 2 (abaixo):

Tabela 2 – Demonstrativo do IDEB das escolas observadas (2007-2013)

IDEB				
Ano	Escola Municipal Branca		Escola Municipal Amarela	
	Meta	Valor	Meta	Valor
2005	-	-	-	-
2007	-	2,4 *	-	4,4 *
2009	3,0	1,2 **	4,0	4,7 *
2011	3,5	4,2 *	4,9	***
2013	3,8	5,4 *	5,2	5,1 **

Fonte: INEP, 2015.

* Acima ou igual à meta

** Abaixo da meta

*** Sem média na Prova Brasil ou sem Taxa de Aprovação.

Na tabela 2 (acima), observamos que as metas de ambas as escolas se diferem uma da outra. Dessa maneira, para a Escola Municipal Branca, que obteve a nota 2,4 no ano de 2007, deveria atingir a média de 3,0 em 2009. No entanto, essa expectativa não se confirmou porque sua nota foi 1,2. Para os exames de 2011 e de

contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

2013, suas metas não apenas foram alcançadas, como foram além da expectativa. Por sua vez, a Escola Municipal Amarela, embora tenha começado com nota relativamente alta em 2007 e tenha crescimento constante, não conseguiu alcançar a meta em 2013. Além disso, sua nota foi superada pela nota da Escola Municipal Branca.

Dessa forma, uma vez que essas escolas já foram pesquisadas por Milano (2012) e que já conhecemos seu histórico de desempenho, procuramos revisitar tais escolas e procurar saber como foi o procedimento delas a partir daqueles resultados iniciais e como tem sido atualmente.

Assim, a metodologia adotada para o nosso trabalho foi o estudo de caso, com abordagem comparativa e descritiva. Nossa investigação empírica, contou com coleta de dados a partir de observações e entrevistas com diretores, coordenadores e professores, efetuadas nos meses de agosto, setembro, outubro de 2015 e nos meses de fevereiro e março de 2016.

Os sujeitos entrevistados foram nomeados da seguinte forma²¹: na Escola Municipal Amarela, o diretor denominado por nós de DA (D de diretor e A de Amarela); duas professoras denominadas PA1 e PA2 (P de professora e A de Escola Amarela); e a coordenadora a quem chamamos de coordenadora CA (C de coordenadora e A de Escola Amarela). Na Escola Municipal Branca, entrevistamos a diretora, a quem denominamos de DB (D de diretor e B de escola Branca); duas professoras PB1 e PB2 (P de professora e B de Branca) a coordenadora CB (C de coordenadora e B de Branca).

3.1 Conhecendo as escolas: o clima escolar

Ao visitar as escolas, nossa primeira apreciação não nos surpreendeu, pois já tínhamos uma imagem delas a partir das descrições especificadas na tese de Milano (2012). Assim sendo, podemos dizer que, a princípio, pouco havia mudado, e que a realidade dessas escolas ainda estava muito próxima da descrição de antes.

É importante ressaltar que o clima escolar possui vários aspectos que revelam como seja uma escola e como se processa um bom desempenho em ensino e aprendizagem. Segundo Perkins (2006, p. 16), “o clima escolar é o ambiente de

²¹ As denominações dos nomes dos sujeitos sociais ocorreram de forma intencional, com o intuito de preservar as suas identidades.

aprendizado criado através das relações humanas, do cenário físico e da atmosfera psicológica”. Assim, o desempenho eficaz de aprendizagem depende de alguns fatores: aspectos estruturais adequados como salas com espaço suficiente para abrigar determinado número de alunos nas turmas; estado de conservação do prédio e a adequação das instalações; recursos didáticos adequados; bibliotecas com bom acervo de literatura, etc.

Quanto aos aspectos afetivos, destacamos a importância das relações sociais. Em se tratando da educação, diz respeito à relação professor/aluno; alunos/corpo gestor; aluno/alunos etc. Em entrevista no Brasil, Perkins (2011)²² esclarece:

o clima escolar depende de três fatores: da estrutura física, das relações entre as pessoas e do que ele chama de atmosfera psicológica. Compõem esses dois últimos itens o respeito, a confiança entre os pares, o acolhimento e a sensação de segurança. Claro que a construção de um bom ambiente depende da atitude de todos e de cada um. (PERKINS, 2011, p. 16).

Por sua vez, Casassus (2007) descreve vários fatores, intra e extraescolares, que interferem na aprendizagem. Para o pesquisador, uma escola para ser bem-sucedida deveria apresentar as seguintes características:

1. Conta com prédios adequados;
2. Dispõe-se de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca;
3. Há autonomia de gestão;
4. Os docentes têm uma formação inicial pós-médio;
5. Há poucos alunos em sala;
6. Os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito e fracasso de seus alunos;
7. Pratica-se a avaliação de forma sistemática;
8. Não há nenhum tipo de segregação;
9. Os pais envolvem-se com as atividades da comunidade escolar;
10. O ambiente emocional é favorável a aprendizagem. (CASASSUS, 2007, p. 151).

Assim, tendo em vista o que possibilita um aprendizado significativo, procuramos visitar e conhecer as escolas. A primeira escola que visitarmos foi a

²² Esse pesquisador norte-americano da Universidade de Colômbia, em visita ao Brasil, discutiu a influência do clima escolar na aprendizagem. Sua entrevista, sob o título original “Clima escolar influi na aprendizagem”, encontra-se publicada na revista *Gestão Escolar*, edição 16, out./nov. 2011.

Escola Municipal Amarela. Ao chegarmos nessa escola, fomos prontamente recebidas pelo diretor, que nos deixou à vontade, descrevendo a escola de maneira espontânea. Por outro lado, na Escola Municipal Branca fomos recebidas pela coordenadora, que demonstrou certa impaciência com nossa presença, dizendo que estava sozinha naquele dia e que, por esse motivo, não poderia me apresentar a escola, mas poderíamos ficar à vontade e andar pelas instalações.

Na Escola Municipal Amarela, logo no início de nossas observações, notamos um grupo de alunos que se juntou ao porteiro da escola e começaram a conversar. Percebemos que funcionário demonstrou conhecê-los bem, pois se dirigia a cada um pelo nome. Após o final do intervalo, perguntei ao porteiro se os alunos o procuravam para conversar com frequência, ao que ele relatou que sim, pois conhecia todos os alunos do turno vespertino pelo nome, assim como conhecia os seus familiares. Tal atitude, entre funcionário e alunos nos induziu a dar um olhar mais detalhado as relações humanas.

Outro fato que chamou a atenção foi quando um aluno surgiu chorando na sala dos professores, dizendo ter caído. Imediatamente dois professores saíram para atendê-lo e verificar se tinha machucado. Ao constatar que realmente havia ferimentos, um dos professores foi ao seu carro buscar medicamentos para fazer curativos. Foram gestos e ações, aparentemente simples, que confirmaram um clima amistoso, cordial, respeitoso e de preocupação com o outro.

Na Escola Municipal Branca, no primeiro dia de visita, estava acontecendo um ensaio de uma peça teatral e, por esse motivo, os alunos estavam agitados. Permaneci na escola durante todo o período e não fui abordada por nenhum funcionário acerca da minha presença na escola. Pedimos à coordenadora autorização para entrar em uma sala e acompanhar uma das aulas, tal pedido foi negado justificando que este procedimento só poderia ocorrer com a autorização da direção, que no momento não se encontrava. Retornamos à Escola Municipal Branca no dia seguinte, quando encontramos duas coordenadoras na escola. Uma delas nos acompanhou para apresentar as instalações e, nos dias seguintes, foi ela quem continuou a nos receber bem.

Nossa visita à Escola Municipal Amarela aconteceu no período vespertino e fomos recebidas pelo diretor após o agendamento dessa visita na semana anterior. Nesse primeiro encontro, o diretor nos relatou que a escola superou a meta

estabelecida de 4,6 e chegou à nota de 4,7 no exercício do IDEB de 2009. Entretanto, mesmo com os excelentes resultados da Prova Brasil, os problemas internos existiam e tinham o conhecimento da SME, sobretudo, pelas inúmeras reivindicações feitas pelo diretor e que não foram atendidas.

O diretor relatou, muito desgostoso, que para um bom resultado nas avaliações e para alcançar as novas metas estabelecidas pelo IDEB, a SME deveria ser mais atenciosa com a escola. Constatamos também que a Escola Municipal Amarela possui poucos recursos pedagógicos, como: laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências etc. Verificamos também a precariedade da estrutura física do prédio, que necessita de reforma urgente.

Notamos ainda que equipamentos como ventiladores, aparelhos de TV, geladeira, mesas, cadeiras e carteiras estavam em péssimas condições de uso. Pela realidade observada e pela fala do diretor, entendemos que a escola de fato precisa de uma atenção maior por parte da SME. O diretor nos pôs a par das condições socioeconômicas de seus alunos, como também deu ênfase às dificuldades enfrentadas na escola, especialmente pela rotatividade dos professores e pela demora da SME no atendimento para envio de novos professores. Para o diretor, tal rotatividade pode ter causa nos baixos salários e na desmotivação dos professores com a educação. Entretanto, a escola, frente às diversidades existentes, procura atender a todos de maneira mais direta e efetiva, tanto alunos como seus pais. No próximo item, descreveremos de forma mais detalhada as escolas em seus aspectos de clima escolar.

3.1.1 Clima Escolar: a Escola Municipal Amarela

Pelo fato de Milano (2012) descrever na tese de doutorado que a Escola Municipal Amarela, apesar de ser muito carente, tinha se saído bem nas avaliações do IDEB, optei por observá-la primeiro. Acerca desta escola, Milano assim a descreveu:

A [...] que alcançou a meta determinada pelo IDEB com estrutura física precária situa-se na região norte. [...] A infraestrutura desta região é precária, pois são poucos os bairros desta região que possuem saneamento básico como água tratada e esgoto. Boa parte das residências possuem

cisternas e/ou poço artesiano, as pessoas se servem de fossas sépticas e poucas ruas são asfaltadas. Constatamos, também, que é uma região com pouco atendimento médico, odontológico e hospitalar, ou seja, não há registro de hospital nesta região.

A escola possui dois pisos, sendo que no piso inferior encontram-se três salas de aula e uma que funciona não só como sala de aula, mas também como biblioteca. Na biblioteca encontra-se um razoável acervo de livros didáticos e literários. Verificamos que este espaço é separado improvisadamente por uma parede de madeira. A escola possui também uma sala administrativa onde funciona a diretoria e ao mesmo tempo a secretaria. Possui uma cozinha com dispensa, um banheiro para funcionário e um para alunos separados por gênero. Há, ainda, uma pequena área coberta que serve de refeitório para os alunos. No piso superior são quatro salas de aula, sendo que uma sala é considerada como sala de informática. Esta sala possui um só computador funcionando e outro que está estragado (a escola possui somente dois computadores para alunos e professores). Ainda no piso superior, existe um corredor (sacada) aberto, adaptado para ser um espaço para os professores e para a coordenação, ou seja, não há salas suficientes como requer uma instituição de ensino. O espaço destinado como “sala de professor”, isto é, a sacada do edifício, é estreito e protegido das chuvas e do sol por um toldo. Este espaço possui duas mesas e três cadeiras, um armário tipo escaninho. É neste espaço que os professores elaboram suas atividades diárias e os coordenadores exercem suas atividades. O prédio tem pintura de cor bege desbotado, as paredes com algumas rachaduras, um pequeno quadro com algumas informações no corredor da entrada da escola. O terreno da escola é enorme e pouco aproveitado, algumas árvores (mangueiras), poucos brinquedos, pouco gramado, sendo a maior parte deste espaço de chão batido. Possui o que se chama de quadra de esporte ao ar livre com gramado. Não há um espaço coberto para abrigar os alunos durante o recreio, neste caso, os alunos em tempo chuvoso ou ficam na sala de aula ou vão para um pequeno espaço considerado refeitório. (MILANO, 2012, p. 87-88).

Esta escola, pelas nossas observações, apresentou as seguintes características: um edifício de dois andares; pintura envelhecida e algumas janelas com vidros quebrados. Possui um enorme terreno, mas pouco aproveitado. Possui seis salas de aulas; os professores que antes tinham uma sala improvisada (na sacada do prédio) foram transferidos para uma sala na entrada da escola, ficando ao lado da sala que o diretor, a coordenação e a secretaria compartilham. A sala dos professores ainda é desconfortável e pequena, porém não está mais instalada na sacada, como antes. Agora se encontra em uma pequena sala, onde há uma mesa e dez cadeiras, ventilador e uma pequena mesa para se servir café.

A escola ainda não possui refeitório, no entanto, segundo relato da direção, ao lado da cozinha será improvisado um espaço especialmente para atender às exigências do Programa Mais Educação²³. É importante destacar que agora a escola

²³ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. O

possui uma pequena quadra coberta, para as atividades de educação física. O pátio ainda é de chão batido e, no fundo, possui vários objetos descartados, desde carteiras empilhadas desordenadamente até um vaso sanitário quebrado, possibilitando, portanto, riscos como o de infestação tanto do *Aedes aegypti* quanto de outras pragas.

Pedagogicamente, pode-se dizer que a escola hoje possui alguns recursos adquiridos a partir do Programa Mais Educação, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁴ e do Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE)²⁵. Destacamos que a escola foi inserida no Programa Mais Educação e, com essa inserção, mais recursos financeiros surgiram, aumentando a possibilidade de adquirirem materiais pedagógicos.

Foi construída uma quadra com cobertura. O pátio, por sua vez, possui agora duas tendas com o objetivo de atender e abrigar os alunos no contraturno, tendo em vista, a existência de poucas salas de aula. As crianças participam de educação musical e, para isso, a escola possui apenas três violões. Para as atividades recreativas e de Educação Física utilizam-se de bolas, bambolês etc.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, ela possui 299 alunos matriculados. Eles estão distribuídos em 16 turmas e em seis salas de aulas. A escola possui 24 professores, todos com curso superior (cinco deles têm são formados originalmente no Técnico em Magistério). A escola atende pré-escola, anos iniciais e finais da educação básica, além da EAJA.

Programa amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação etc.

²⁴ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

²⁵ Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE) é o sistema de repasse de recursos financeiros destinados às Instituições Educacionais Públicas Municipais, garantindo-lhes autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

3.1.2 Clima Escolar: A Escola Municipal Branca

Pelas descrições de Milano (2012), a Escola Municipal Branca situava-se em um bairro planejado, mas que no início era um:

Conjunto habitacional que teve desígnio de abrigar moradores que se encontravam em área de risco nesta cidade. As construções são simples, há em todo o bairro uma infraestrutura consideravelmente boa: suas ruas são asfaltadas, possui rede de água tratada e esgoto, uma rede de comércio estimável, praças arborizadas, posto de saúde e um hospital. Consideramos a Escola Municipal Branca uma das mais bem equipadas, seu edifício apresenta uma estrutura conservada, pintura de cor gelo (recentemente pintada), uma área de 7500 m², limpa e arborizada, o terreno é todo murado. A escola é edificada em dois blocos, sendo que no espaço que une estes blocos existe um jardim com bancos de concreto e uma área ampla coberta que funciona como mini-plenário onde acontecem os eventos culturais. A escola possui 12 salas de aulas de mais ou menos 50 m² cada. As salas são limpas, todas possuem ventiladores de coluna, quadro negro, mesa e cadeira para professor, armário e carteiras dispostas em filas. Entre as 12 salas desta escola, uma é adaptada para utilização de multimeios, outra funciona como laboratório de informática com ar-condicionado e 20 (vinte) computadores novos e em perfeito funcionamento. A escola possui uma biblioteca com bom acervo de livros didáticos e literários com oito (8) mesas e cada mesa possui quatro (4) cadeiras. A secretaria e a diretoria funcionam na mesma sala dividida por uma estante e armários onde constam documentos dos alunos e escola. A cozinha desta escola é ampla e bem equipada e integra o refeitório. A escola possui uma sala para a coordenação e uma para professores com um computador, armário e poltronas. A escola também possui um depósito onde são guardados materiais de limpeza.

A Escola Municipal Branca possui uma quadra coberta poliesportiva iluminada com refletores. A escola possui dois banheiros (masculino e feminino) e um banheiro adaptado para alunos com necessidades educativas especiais. Os recursos pedagógicos existentes nesta escola são inúmeros e muitos foram enviados pelo “Programa Mais Educação” do governo federal como: uma mesa de pingong, uma mesa de pebolim, um Kit para fanfarra, um Kit para Rádio Escola, um kit para Judô contendo 15 placas emborrachadas (TATAME) e quimonos, um Kit para Horta Escola contendo: carrinho de mão, enxadas, pás, enxadões, sachos com cabo, colher de muda, plantador bandeja, regadores, tesouras cercas vivas. A escola ainda possui kits para laboratório de ciências e vários materiais esportivos, duas TV de plasma de 32”, dois notebooks etc. Além do que já consta em materiais como móveis, eletros, pedagógicos e outros, a escola conta com dois Recursos Anuais, sendo um do Tesouro Municipal e outro liberado pelo FNDE-PDDE, destinados ao consumo e aquisição de bens permanentes, e conta ainda com verbas referentes ao “Projeto Escola Aberta” e ao “Programa Mais Educação”. (MILANO, 2012, p. 89-90).

Ao visitarmos a Escola Municipal Branca, constatamos que essa unidade de ensino possui um bom edifício, dividido em duas alas. No meio delas, há um jardim com bancos de concreto. A pintura do prédio é conservada e não foram verificadas janelas com vidros quebrados. A sala dos professores é bastante ampla e conta

com dois computadores à disposição dos docentes. Verificamos, nessa sala, uma cama hospitalar, que, segundo informações, destinava-se ao atendimento de um aluno especial.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi o laboratório de informática, pois possuía 20 computadores, ar condicionado e um ambiente muito bem organizado e limpo. A biblioteca fica perto dessa sala, possui bom acervo de livros e, na parede, alguns mapas. A cozinha fica junto ao refeitório e é bem equipada: conta com fogão industrial, geladeira com *freezer*, micro-ondas e alguns aparelhos eletrodomésticos. No pátio da escola há uma horta, onde estão plantadas algumas ervas, temperos e alguns vegetais, como couve, alface e um mamoeiro. O pátio da escola é grande e bem aproveitado, além de quadra poliesportiva, horta, estacionamento de carros e um *playground* para crianças pequenas.

Segundo consta no PPP da escola, os recursos recebidos pelo FNDE-PDDE são destinados ao consumo e aquisição de bens permanentes. A escola, segundo ainda seu PPP, conta com verbas referentes ao “Projeto Escola Abertas” e ao “Programa Mais Educação”. Pelo seu PPP, a escola possui 326 alunos matriculados e, destes, 218 são de tempo integral. A escola possui 12 salas de aulas funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. Atende, portanto, alunos em cursos de anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e EJA. Nela atuam 24 docentes com curso superior e um professor com mestrado em educação.

Assim como a Escola Municipal Amarela, a Escola Municipal Branca foi introduzida no Programa mais Educação e passou a ser escola de tempo integral²⁶, conferindo, segundo seus gestores, maiores possibilidades de ampliar o processo ensino-aprendizagem. Aliás, a educação em tempo integral atende a uma antiga reivindicação dos pais.

Ressalta-se que a educação integral é um programa com a extensão ou permanência de alunos ao maior tempo na escola, possui como objetivo, desenvolver atividades socioeducativas no contraturno escolar, principalmente,

²⁶ O Município de Goiânia, conta com 40 Escolas em Tempo Integral e a meta é aumentar até atingir 100 por cento das escolas para atuarem nesse regime. Nas Escolas Municipais em Tempo Integral, os estudantes permanecem durante 8 horas e 30 minutos diários. Nesse período são oferecidas três refeições: café da manhã, almoço e lanche da tarde. Desde o início de 2009, a matriz curricular e as oficinas das escolas municipais em tempo integral são integradas, ou seja, há aulas do ensino regular e ainda são oferecidas oficinas pedagógicas.

quando os discentes são pertencentes às camadas populares e expostas a situações de vulnerabilidade e risco social.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, MEC, 2009, p.18).

Nos parágrafos anteriores, destacamos as escolas em seus aspectos estruturais, físicos. Constatamos que, nesses aspectos, não houve mudanças significativas. A seguir, procuramos descrever o clima escolar das escolas a partir das descrições de seus agentes.

3.1.3 O Clima Escolar na visão de seus agentes

A gestão das escolas da SME é exercida com participação democrática, ou seja, a direção e a coordenação são escolhidas por eleições diretas. A direção possui um mandato de três anos, enquanto a coordenação possui mandato anual. Existe um conselho diretor com a participação da comunidade local, isto é, a participação dos pais em alguns processos das escolas.

Perguntamos aos diretores das escolas pesquisadas o que eles entendiam por escola. As respostas foram diretas, simplistas e objetivas. Resumidamente, por exemplo, o diretor da Escola Municipal Amarela disse que escola é espaço com salas de aula, alunos e professores. Já para a diretora da escola Municipal Branca, é o lugar onde há professor e alunos, podendo ser em qualquer lugar, desde que haja esses dois segmentos. Os dois diretores descreveram também que escola possui quadro negro, livros, papéis, gizes etc.

Entretanto, segundo Libâneo (1996) a escola, ou cada escola, pode ser expressa em um sentido mais amplo:

O mundo da escola é, pois, o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir. Mas é o mundo do conhecimento. A sala de aula, mesmo considerando as práticas de gestão, as inovações, as relações humanas, as diferenças, o cotidiano, é lugar em que alunos se organizam externa e

internamente para se apropriarem de conhecimentos e modos de ação. (LIBÂNEO, 1996, p. 51).

Em decorrência dos resultados avaliativos do IDEB, o conceito da Escola Municipal Branca ficou definido pela sociedade local e pela mídia televisiva como a pior escola, em decorrência deste resultado. Indagada, a diretora explicou que esse episódio levou à exposição negativa da escola injustamente e os resultados foram “dramáticos”. A diretora justificou ainda que tiveram uma baixa nas matrículas e que a autoestima dos professores baixou. Segundo seu relato, “não foi fácil encarar e dar explicações aos pais de alunos e encarar as chacotas da comunidade local”. A diretora revelou ainda: “eu era só professora e tivemos que sobreviver diante das críticas. Organizamos nossos trabalhos e tivemos que organizar nossas jornadas de trabalho”. Assim a diretora DB defende a escola dizendo:

Você viu que a escola não é nada disso que falaram, que saiu na televisão. É preciso desempacar essa ideia, e não foi justo quanto às notas e quanto à exposição na mídia. Isso tudo provocou uma grande vontade no grupo de lutar e mostrar que a escola não era aquilo que estiveram falando. A escola com tudo o que passou teve intervenção e uma série de transformações e, por conta disso, passou a ser escola de tempo integral. (DIRETORA DB).

Por outro lado, o diretor da Escola Municipal Amarela, ao definir sua escola, emocionou-se bastante ao dizer que “a coisa que mais gosto da função de ser diretor desta escola é a de poder ajudar, fazer diferença na vida das famílias e das crianças desta comunidade”. Manifestou, ainda, sua preocupação: “procuro não deixar nenhuma criança sem escola e, se não há vaga, procuro incluí-la de alguma forma porque esta é a única escola num raio de 8 km; e também o transporte coletivo é péssimo, quando tem”. O diretor completou ainda:

A maior satisfação minha é poder ajudar alguém. O aluno, o pai que chega aqui do Maranhão ou de qualquer região do país, e não tem vaga, daí eu convenço o professor a abrir mais uma vaguinha, porque é mais uma criança que precisa. É ajudar um pai a fazer um cartão *sitpass*, porque não tem acesso a internet para fazer cadastro, e nem tem dinheiro para ir a uma *lan house*, nem entende de computação. Ajudar um servidor (professor) que está com problema de horário, de grana. Ajudar uma família de aluno a arrumar outro emprego... E, então, assim vejo que ser diretor é ajudar pessoas. (DIRETOR DA).

A fala do diretor da Escola Municipal Amarela à primeira vista remete-nos ao seguinte questionamento: O que se entende sobre a função e o papel da escola?

Atualmente há muitos debates e embates sobre a função e o papel da escola, especialmente em relação à concepção de que a escola atual se tornou a escola de acolhimento para pobre e deixou de ser um local de apropriação do conhecimento socialmente produzido. Segundo Libâneo (2012):

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença). (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Tendo por fundamento as explicações de Libâneo (2012), procuramos saber como os professores veem seus alunos, como compreendem o sujeito do aprendizado, como eles aprendem e o que aprendem. A professora PA1 trabalha no agrupamento “**C**” com 34 alunos entre oito a nove anos. Durante as observações em sua sala de aula, notamos alunos interessados e, de certa forma, tímidos pela nossa presença. Segundo a professora PA1 da Escola Municipal Amarela:

As crianças aqui não faltam, são presentes, mas existe uma pequena rotatividade de crianças pela questão de a região ser de chácaras. (Geralmente) os pais vêm de fora, acabam não dando certo (no trabalho) e voltam; e quando elas estão aqui elas participam das atividades. As crianças estão sempre em aprendizagem, não tem como se fazer um nível de aprendizagem especificamente, as crianças estão em desenvolvimento, cada uma tem um nível de aprendizagem e tem que trabalhar de acordo com o nível delas. (PROFESSORA PA1).

A professora PA2, também da Escola Municipal Amarela, possui 24 alunos em sua sala de agrupamento “**B**”, onde os alunos possuem idade de seis e sete anos. Segundo a professora PA2, sua turma é quieta e atenciosa. Assim ela considera seus alunos:

Eu trabalho no agrupamento B da escola. Nesse agrupamento nós temos um total de 34 crianças e quatro alunos geralmente são faltosos. Então, eu considero um índice baixo de faltosos. As faltas são geralmente justificadas, por um estado de gripe ou viroses. Aquino setor agente tem uma clientela bem diversa (*sic*), bastante heterogênea, tem famílias que vieram do Maranhão, do Piauí, do Tocantins [...]. Algumas famílias apresentam

crianças com baixa escolaridade, outras crianças já do estado de Goiás apresentam uma escolaridade maior. Então, não há um conceito só, mas os alunos, em toda a sua maioria, são extremamente comprometidos. Eles têm muita sede de aprender, eles são envolvidos nos processos que a escola desenvolve, seja nas atividades de sala, seja de fora. Eu vejo muita alegria nos olhos dessas crianças, então eu acho que elas são assim, crianças aptas para a aprendizagem. (PROFESSORA PA2).

Os depoimentos das professoras da Escola Municipal Amarela, além de já fazerem menção acerca do estado socioeconômico das crianças, enfatizam que são carentes. Elas entendem ainda que seus alunos não recebem ajuda dos pais em atividades para casa, pois geralmente esses adultos são analfabetos. De certa forma, fatores como esses interferem no processo de aprendizagem. Entendemos que alunos são sujeitos inseridos numa realidade cultural. Além disso, o desenvolvimento e a aprendizagem se dão por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos, com sua família e com o meio em que vivem. O papel do professor nesse contexto é de um mediador da aprendizagem, utilizando estratégias que levem o aluno a se tornar independente e estimulem seu processo de conhecimento. É também nesse sentido que Vygotsky (2001), em sua teoria do processo de conhecimento, afirma:

Quando se pretende definir a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

Na Escola municipal Amarela, os professores consideram seus alunos com dificuldades no processo de conhecimento, sobretudo porque os pais das crianças são simples trabalhadores rurais, com pouco tempo disponível e não dão atenção a esse processo. Por outro lado, os professores da Escola Municipal Branca já definem que seus alunos são interessados, ativos e participativos e que os pais, talvez pelo fato de a escola ter sido considerada de nível baixo pelo IDEB, cobram muito da escola.

Segundo a professora PB1, da Escola Municipal Branca, seus alunos são ativos e participativos. Existem na turma alguns que, segundo a professora, “gostam

de faltar aulas, mas a escola sabendo disso busca conversar com os pais, outras vezes faz ligações alertando para a responsabilidade da presença”. A professora avalia que “o nível da aprendizagem é bom, pois nós sempre fazemos trabalhos auxiliares para aprenderem melhor, ou seja, trabalho individualizado, o reforço no contraturno, com um professor dinamizador”. A partir de sua resposta, aproveitamos para perguntar-lhe o que ela entende por “professor dinamizador”, ao que respondeu:

O professor dinamizador trabalha no sentido de auxiliar, ou “reforçar” as crianças que possuem dificuldades no aprendizado. Trabalha o mesmo conteúdo que está sendo trabalhado na sala, com atividades à parte. Quando o aluno alcança o saber, ela volta para o ponto de origem. É uma forma de recuperação. (PROFESSORA PB1).

Pela fala da professora PB1, percebemos que a escola tem demonstrando maior preocupação com o aprendizado da turma e dos alunos, quando oferece um professor específico para “reforçar” os conteúdos com base nas dificuldades deles. Práticas essas que não foram identificadas na Escola Municipal durante a pesquisa de Milano (2012), mas que se manifestam atualmente.

Segundo consta, pelo relato dessa professora, sua turma possuía anteriormente 36 alunos, mas, em função das dificuldades no processo de ensino/aprendizagem, foi dividida em duas salas, A e B, para garantir um melhor processo de ensino e aprendizagem.

A seguir entenderemos como a atividade de ensino e aprendizagem se processa nas salas de aula.

3.2 O Pedagógico: ensino/aprendizagem

Nas observações de atividades em sala de aula, notamos um clima diferente, tanto na estrutura quanto na forma didática, entre a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca. Estruturalmente, as salas de aula da Escola Municipal Amarela são quentes, apertadas e não possuem estímulo visual. As carteiras estão enfileiradas bem próximas umas das outras, devido ao pequeno espaço. É bem diferente na Escola Municipal Branca, onde as salas de aula, além de aparelho de TV de 40 polegadas, são ventiladas, as carteiras são novas, possuem quadro branco e, no fundo de cada sala, há um cantinho com brinquedos pedagógicos e

livros infantis. As crianças têm acesso a esse cantinho depois de realizarem as atividades. Nas paredes estão fixados vários cartazes com atividades das crianças.

Ressaltamos que, apesar de diferenças em estruturas físicas, a professora PA1, da Escola Municipal Amarela, procurou desenvolver suas atividades, de forma suave, deixando seus alunos mais à vontade. Já as professoras da Escola Municipal Branca, em suas atividades de sala, priorizavam desenvolver mais atividades de escrita e leitura. Salientamos que embora o conteúdo coincidissem nas três turmas, a professora da Escola Municipal Amarela trabalhava leitura e escrita de forma mais lúdica, como veremos a seguir.

A sala de agrupamento **C**, da professora PA1 da Escola Municipal Amarela, possui 34 crianças de sete e oito anos de idade. Seis dessas crianças foram apontadas pela professora, como portadoras de necessidades especiais: déficit de atenção e hiperatividade. Embora essa sala contenha o número de alunos acima do ideal, manteve-se bem organizada e os alunos interessados nas atividades, em meio a muitas brincadeiras. Em uma das datas da observação, a professora estava dando continuidade à produção de texto a partir de um filme sobre reciclagem, reproduzido com o uso do *data show*. No dia seguinte, a atividade proposta para os alunos foi a correção dos textos produzidos por eles. O destaque, nessa atividade, foi que um aluno corrigia o texto do outro e vice-versa. Todos eles não tinham vergonha de ler o texto do outro e, quando havia uma palavra escrita de forma errada, em meio a brincadeiras, eles iam ao quadro negro escrevê-la de forma correta. No dia 20 de outubro, as crianças tiveram atividades de artes, ao que trabalharam a reciclagem prática: eles trouxeram garrafas *pets*, recortaram e fizeram porta-lápis pintados com tinta guache.

Ao perguntarmos como a professora avalia as atividades desenvolvidas, ela explicou que:

Eu procuro ver o desenvolvimento no dia a dia, principalmente, ver o interesse do aluno. Eu faço de forma que atenda cada necessidade, porque a gente tem aqui na escola crianças com necessidades especiais, então, para essas crianças, é feito de uma forma, até uso jogos e brincadeiras e, para os melhorzinhos, textos. Assim varia muito. A forma não é igual para todos. (PROFESSORA PA1).

A professora PB1, da Escola Municipal Branca, de sala **A** do agrupamento “**C**”, possui 20 alunos. Em uma das observações, estava desenvolvendo atividade de

linguagem por meio de um poema de Vinicius de Moraes, intitulado “A casa”. As crianças deveriam desenvolver uma atividade de reescrita, cujo título escrito no quadro pela professora foi “A minha casa”. Inicialmente foi feita a leitura do poema pela professora. Em seguida, ela realizou várias questões a respeito do poema: “como era a casa? Tinha telhado? O que não tinha na casa? Tinha parede? Então era casa ou não era casa?” Com cada pergunta realizada, a professora estimulava as crianças a responderem. Ao responder as perguntas, a professora pediu que crianças contassem como era sua casa, antes de seguirem para a escrita.

No dia seguinte, as crianças tiveram aula de artes. As atividades foram realizadas com argila e deveriam “moldar” objetos que podem ter numa casa. Assim, uns fizeram bichinhos, panelinha, bolas etc.

Em outra aula, essa a professora realizou um tipo de avaliação com exposição das atividades realizados em dias anteriores. Chamou atenção a exposição das atividades de artes e um painel onde os poemas dos alunos foram presos por prendedores de roupas e arranjados em uma espécie de varal.

Perguntamos à professora PB1 como ela realiza as avaliações, ao que respondeu:

“Nós possuímos um diário de avaliação onde descrevemos todo o desenvolvimento das crianças e a cada dois meses, pelas anotações, verificamos como foi o aprendizado. Não damos notas, mas um conceito dizendo se o aprendizado foi realizado ou não”. (PROFESSORA PB1).

A professora PB2 possui 16 alunos de agrupamento “C” na sala B, todos com sete e oito anos de idade. No primeiro dia de atividade, a professora estava desenvolvendo uma atividade da mesma forma que a professora PB1, ou seja, por meio de um poema de Vinicius de Moraes. Perguntamos por que as atividades estavam sendo realizadas com poemas e tivemos por resposta:

No começo de nossas atividades do ano letivo, procuramos desenvolver um projeto interdisciplinar. No primeiro semestre tivemos como tema sustentabilidade, onde tudo sobre esse tema foi pesquisado, planejamos as nossas aulas, como o desmatamento, o lixo, a água etc. Neste semestre, organizamos nossas atividades voltadas para a leitura de poemas e, assim, elegemos o “poetinha”. Então, tudo será a partir dos poemas dele, tem muita coisa para trabalhar, é rico em detalhes, como relações humanas de amizade, irmãos. Eu estou trabalhando a alimentação, o que é verdura, legumes, frutas para o corpo humano e saúde. Também tem outros conteúdos. Olha só o poema que estamos trabalhando – Não comerei da alface suas verdes folhas [nome da poesia]. (PROFESSORA PB2).

Durante nossas observações, percebemos o interesse dos alunos pelas atividades realizadas. No primeiro dia, isso depois do intervalo, a professora PB2 realizou uma atividade intitulada “ jogos”, na qual as crianças - com inúmeras cartas com as letras do alfabeto - podiam construir o maior número de palavras de verduras e frutas que conheciam. As crianças ficaram eufóricas e a sala meio “bagunçada”. A professora nos disse que a agitação se devia ao fato de que “antes do recreio as crianças fizeram uma salada de frutas, pois, no poema há palavras de frutas e verdura”.

Pelo poema nós resolvemos fazer uma salada de frutas e pedi que os alunos trouxessem de casa frutas. Eu comprei algumas frutas pensando que as crianças não pudessem ter em casa. Assim resolvi fazer essas atividades, já que hoje brincaram muito de fazer salada de frutas, agora quero ver se as crianças conseguem escrever os nomes das frutas. Vou te dar uma cópia do poema, é interessante, você vai gostar. (PROFESSORA PB2).

Pelas atividades descritas podemos considerar que os professores demonstram acreditar que a escola pode fazer a diferença ao desenvolver atividades que promovam o envolvimento dos alunos. Segundo os depoimentos dos trabalhadores entrevistados, tanto da Escola Municipal Amarela quanto da Escola Municipal Branca, a maioria afirmou à sua maneira que procurara despertar nos alunos o gosto pela escola e que se preocupam com a manutenção do ambiente escolar e com a criação de um ambiente agradável de estudo, priorizando o ensino e a aprendizagem.

3.3 Desempenho Escolar: o sucedido e o suceder

Nos parágrafos anteriores, procuramos vislumbrar o clima escolar: os aspectos afetivos, os aspectos físicos estruturais, as considerações dos sujeitos, as unidades escolares e o ambiente de sala de aula. A seguir vamos dar voz aos sujeitos, buscando saber o que foi sucedido no processo de avaliação do IDEB, o que eles esperam sobre esse processo e quais foram as tomadas de decisões a partir das notas obtidas nas avaliações.

Como sinalizado anteriormente, a Escola Municipal Amarela, com toda a precariedade, havia conquistado pela segunda vez resultados positivos nas avaliações do IDEB. Por outro lado, a Escola Municipal Branca, com boa estrutura

física e pedagógica, não havia conseguido atingir a meta do IDEB e foi classificada como uma das piores notas. Ao serem indagados acerca dessa época e chamados a se posicionarem sobre esse tipo de avaliação, os sujeitos entrevistados apresentam os mais diversos posicionamentos.

Entendemos que os resultados, quer sejam positivos quer sejam negativos, permitem levantarmos uma série de questões. Assim, dentre várias questões possíveis, destacamos algumas: as avaliações externas podem determinar caminhos díspares de uma escola? Podem mudar totalmente o contexto dela, como as atividades, os professores e, finalmente, todos ou boa parte dos procedimentos existentes anteriores?

Na Escola Municipal Amarela, o corpo gestor e seus professores tiveram um só olhar: o estado socioeconômico dos alunos. Assim, questionamos se o fator socioeconômico é fator preponderante para a eficácia do aprendizado? A professora PA1, bem como outros agentes de sua escola, justifica que o estado econômico das crianças, de certa forma, não influenciou nos resultados positivos anteriores. No entanto, destacam que, nos últimos tempos, a escola, que já era carente de infraestrutura, tem passado por outros problemas que vêm afetando diretamente os resultados e, portanto, diante da impotência para resolvê-los, não são muito otimistas quanto às avaliações futuras:

Há alunos que não concluíram o ano, pois seus pais são trabalhadores no bairro e geralmente perdem o emprego e vão para outro lugar. Da mesma forma, outros alunos de outros lugares entram assim isso prejudica o aprendizado deles e conseqüentemente esse tipo de avaliação. (PROFESSORA PA1).

Da mesma forma, o diretor DA1 revela suas preocupações:

Nas avaliações, tanto na nacional quanto na municipal, os resultados foram abaixo da média e não estamos conseguindo aumentar essa nota, pois a escola nos últimos tempos tem tido grande rotatividade de professores e de alunos. E tem vezes que nós temos professores substitutos porque professor teve licença-prêmio, outro professor de licença-médica. Então, isso está fazendo muita diferença. Então isso tem afetado nossas últimas avaliações e fico bastante preocupado com isso (DIRETOR DA1).

O processo avaliativo proporciona mudanças significativas nos procedimentos escolares? O que pensam os agentes sociais a respeito?

Eu penso que (as avaliações externas) é uma coisa boa porque vem mesmo para mostrar o que o professor tem feito no dia a dia. Vem mesmo para auxiliar todos os educandos de uma rede, para facilitar nosso trabalho. Isso é muito gratificante. Bom... aí vem a Provinha para isso (ver nosso trabalho) e para ver se realmente a gente está fazendo esse trabalho que é de acordo com as determinações da Rede (PROFESSORA PA1).

A professora PA1, nas entrelinhas de seu depoimento, leva-nos ao entendimento de que as avaliações externas realizadas pela Rede, as “Diagnósticas”, são eficientes para verificar não só os alunos, mas o trabalho dos professores. A professora disse que não participou dos processos avaliativos anteriores, que não estava a par dos resultados, mas participa das provas da SME. Se, por um lado, a professora PA1 aprova as Provinhas, por outro, a professora PA2 tece algumas críticas à Secretaria Municipal de Educação:

Eu acho que falta a presença maior da Secretaria Municipal dentro das escolas. Deveria saber como as crianças aprendem e entendem, por exemplo: a linguagem, a relação entre coerência e concordância num processo de paragrafação ou quando a criança forma frases e quando exprimem suas ideias. Então, e nesse sentido, a grade de correção da secretaria é solta e não há integralidade. Ou seja, eu acredito que nesse momento a SME tem que melhorar a grade de correção, saber como essas crianças estão compreendendo sonoridade, construção de palavras, formação de frases, interpretação de uma imagem etc. (PROFESSORA PA2).

A partir das considerações das professoras entrevistadas, indagamo-nos se acaso os professores preparam seus alunos para a realização desse tipo de avaliação e, em caso positivo, como seria essa preparação.

Para a professora PA2, da Escola Municipal Amarela, as provas possuem questões objetivas de múltiplas escolhas. Seus alunos não sabem muito como resolver, e assim, vê motivo para ensinar como respondê-las. A professora, relata que constrói uma Provinha baseada na Prova Brasil, com questões objetivas e pequenos textos.

[...] pequenos textos para procurarem identificar a resposta correta. Procuo ensinar leitura de tabela, de gráficos, pois as crianças não são preparadas para este estilo de provas e assim eu acredito que elas, ao conviver com o estilo gráfico, vão saber realizar as provas da Prova Brasil (PROFESSORA PA2).

Podemos questionar: será que a Escola Municipal Amarela, com todas as dificuldades enfrentadas, quer sejam pelos problemas de infraestrutura, quer sejam

pela falta de recursos pedagógicos e pela rotatividade, tanto de professores quanto de alunos, poderá se superar ainda nos resultados avaliativos? A coordenadora CA, disse que, “mesmo que tenha, num determinado momento, um resultado positivo, isto “foi sorte”. Então perguntamos por quê?

Considero o nível de aprendizado desses alunos muito baixo, eles não têm a participação dos pais no aprendizado. Pela minha experiência de professora sei que tudo que aconteceu foi sorte. Os alunos não são capazes de ter sucesso nesse tipo de avaliação. Vou dar exemplo das provas da SME, onde os alunos não conseguem sair bem (PROFESSORA PA1).

Na Escola Municipal Branca, buscamos saber quais foram seus procedimentos para reverter à concepção negativa que se formou desde então, pelo seu resultado negativo. A declaração da diretora DB foi bastante objetiva, ao dizer que “foi um período de arregaçar as mangas e enfrentar a realidade”.

Nós passamos a desenvolver ações para verificar o que poderia ser feito para melhorar essa nota. Uma das coisas que nós aumentamos foi a quantidade de simulados com gabaritos para serem feitos com as crianças, o diagnóstico maior da realidade de cada um em aprendizagem, e, além disso, a própria Secretaria da Educação reorganizou a escola. Nós tínhamos Ciclo III nessa época. Não éramos de tempo integral, esse é o quarto ano de tempo integral e isso muda bastante o foco e a forma do ensino e a aprendizagem acontecerem. Tudo isso para mim é superpositivo porque a criança, com mais tempo na escola, ela tem mais tempo para desenvolver pedagogicamente também (DIRETORA DB).

A diretora DB, descontente, descreve que o resultado foi como um golpe. “As considerações negativas e com a exposição da escola por todo o território nacional, a comunidade local, ou seja, as famílias vieram tomar satisfação de nos professores, dizendo que somos incompetentes”. Assim a diretora da Escola Municipal Branca descreve o percurso que a escola vem fazendo:

Eu assumi a direção da escola ano passado, e de um ano para cá já tinha um crescimento bom; e nesse último ano eu percebo mais ainda, principalmente a visão que a comunidade tem da escola. Hoje a gente está tendo fila de espera para matrícula de alunos aqui. É uma realidade que não acontecia antes, então isso para mim é muito positivo e um crescimento... A aprendizagem das crianças também... E um grupo que também modificou bastante. Então tudo isso é vantagem e vem só crescendo a cada dia (DIRETORA DB).

Pela fala da professora, todos da comunidade escolar, estão buscando superar o que foi posto, isto é, reorganizando a dinâmica da escola, segundo a diretora DB. Continuando a entrevista com essa diretora, perguntamos sobre os procedimentos da escola posteriores às avaliações:

Posso dizer no momento atual, sob minha direção. Nesse ano nós já começamos a traçar planos individuais para os alunos, para que eles possam aprender da melhor forma, dentro da capacidade deles. E esse plano vai atacar de frente a dificuldade de cada um. [...] O que eu mais tenho sentido falta é apoio da SME no sentido, por exemplo, do pessoal para trabalhar. Cumprir metas é difícil, pois às vezes a gente fica com algumas faltas de professor, déficits, demora um pouco a substituição (de professores). Está complicada a questão da estrutura física da escola, tem muita coisa que precisa ser melhorada para ser uma escola de tempo integral, então eu acho que tudo isso acaba interferindo na parte pedagógica. A falta de professores para substituição, eu acho que é um ponto que mais pesa porque, quando um professor tem que entrar no lugar do outro para substituir na sala do outro que deveria estar aqui, ele deixa de fazer os atendimentos, ele deixa de fazer os reagrupamentos²⁷ e isso é prejuízo para o aluno (DIRETORA DB).

O que os profissionais da Escola Municipal Branca buscam é a mudança da imagem. Essa mudança se tornou para seus agentes uma questão de honra. Nesse sentido, formaram um pacto entre eles de treinar as crianças para as possíveis provinhas. Fica esclarecido que “treinar” foi a palavra mais ouvida, apontando um anseio do grupo de profissionais da escola por um resultado positivo. Assim a professora PB1 disse:

Nós professores procuramos treinar nossos alunos em período desse tipo de avaliação. Nós adquirimos um livro onde consta toda avaliações aplicadas com seus devidos gabaritos. Assim a coordenação xeroca e toda a semana nos aplicou essas avaliações. Também construímos outras provas baseadas na que temos como referência. E assim que preparamos nossos alunos (PROFESSORA PB1).

O termo usado “treinar” remete-nos ao conceito de memorização. O treinar também remete atitudes, por vezes, de uma vontade, de qualquer maneira, em atingir as metas do IDEB. A Escola Municipal Branca, por esse tipo de atitude, não estaria comprometendo o aprendizado? O processo de ensino/aprendizagem

²⁷ Reagrupamento consiste em agrupar os alunos conforme seu ritmo de aprendizagem, alunos com dificuldades em leitura participam de agrupamento que trabalha estas dificuldades. Os reagrupamentos também podem ser feitos de acordo com a idade. Esses procedimentos fazem parte das diretrizes das escolas de ciclos.

estaria ou não, focado em resultados? A preocupação, portanto, desta escola, se volta para os resultados da própria Prova Brasil e para as avaliações “Diagnósticas” realizadas pela SME. Com tais procedimentos, deixa entrever que, para a escola, o mais importante é alcançar uma determinada média e cumprir a meta estabelecida.

Em contrapartida a Escola Municipal Amarela não se preocupa com as notas, nem com os resultados anteriores. Mas seus agentes dizem que as avaliações posteriores não serão as mesmas, tendo em vista a rotatividade de professores e alunos e a falta de verbas para solucionar problemas. Assim diz a coordenadora CA:

Caso a Secretaria Municipal de Educação cumpra algumas providências solicitadas, como: mais professores, ampliação do espaço físico, melhoria da biblioteca e de melhores condições de atendimento para o período integral, uma vez que a comunidade é muito carente... As reivindicações e as providências a serem solucionadas por parte da SME são uma demonstração de que as políticas educacionais precisam ser menos burocráticas, permitindo que as medidas sejam tomadas no tempo e em lugares necessários (COORDENADORA CA).

É importante destacar que os sujeitos da Escola Municipal Amarela – o diretor, a coordenadora pedagógica, os professores e também os auxiliares administrativos e o porteiro – afirmaram a necessidade de receber todas as crianças que procuram a escola, apesar de isso representar aumento de trabalho para todos. Assim sendo, eles têm a convicção de que, mesmo não tendo vaga, a criança tem o direito de acesso à educação.

Apesar de a Escola Municipal Amarela não ser de tempo integral, participa do Programa Mais Educação, o que contribui para a permanência das crianças em dois turnos. Esse programa permite que os alunos voltem para casa e regressem no contraturno, com o objetivo de melhorar a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. Os professores demonstraram acreditar que os mais pobres são os mais necessitados de educação de qualidade. Assim, os docentes demonstraram possuir responsabilidade com o aprendizado de seus alunos, bem como espírito coletivo, ao desenvolverem um Projeto Político-Pedagógico que atenda às necessidades tanto dos seus alunos, quanto da comunidade local. Notadamente, os agentes desta escola demonstraram pouca preocupação com as avaliações externas.

Assim, a Escola Municipal Amarela, pelos seus profissionais, demonstra que, além de trabalhar para a retomada da qualidade social, também solicitam insistentemente as providências que cabem à SME. Outro problema observado é a

falta de professores concursados, pois a rotatividade de profissionais da educação é frequente. Eles são frequentemente substituídos, pois seu vínculo com a prefeitura de Goiânia não é de caráter efetivo.

Esse é um fator de muita relevância, pois sabemos da importância da continuidade do acompanhamento dos alunos por parte dos mesmos professores nas variadas fases de desenvolvimento escolar. Além disso, a forma como o profissional da educação é desvalorizada socialmente, acaba surtindo efeito em sua prática. Esse descaso com o profissional da educação é um ponto crítico que realmente prejudica o desenvolvimento da educação e revela que está faltando o devido investimento nessa carreira.

Assim sendo, podemos destacar duas situações distintas das escolas pesquisadas. Uma se refere à Escola Municipal Amarela, cujas condições estruturais precárias e esforços para que seja atendida pela SME são marcantes. Além disso, a escola experimentou um crescimento constante de seu índice, mas ainda insuficiente para alcançar a meta no ano de 2013.

Outra situação é a da Escola Municipal Branca, que sofreu com o estigma infligido pela lógica dos testes padronizados. No entanto, agora se submete também a treinar seus alunos para tais testes, mesmo possuindo estrutura física e pedagógica favorável ao processo de ensino e aprendizagem.

O quadro abaixo compara alguns aspectos das duas escolas:

Quadro 1 – Quadro comparativo das escolas observadas

		Escola M. Branca	Escola M. Amarela
Organização	Modalidades/Etapas oferecidas	Anos iniciais do ensino fundamental Anos finais do ensino fundamental EJA	Anos iniciais do ensino fundamental Anos finais do ensino fundamental EJA
	Matrícula	326	299
	Matrícula em tempo integral	218	Mais educação 60 alunos
	Turmas	17	16
	Turno de funcionamento	2	3
	Docentes	24	24
	Auxiliares/monitores tradutores de libras e	1	_____
	Total de funcionários	84	55
Estrut. ura	Local de funcionamento	Prédio próprio	Prédio próprio
	Água consumida pelos alunos	Filtrada	Filtrada
	Abastecimento de água	Rede pública	Poço artesiano
	Abastecimento de energia elétrica	Pública	Pública
	Banheiro dentro do prédio	Sim	Sim
	Sala de professores	Sim	Sim

	Sala de secretaria	Sim	Sim
	Sala de diretoria	Sim	Sim
	Refeitório	Sim	Não
	Almoxarifado	Sim	Sim
Aprendizagens	Biblioteca	Sim	Sim
	Sala de leitura	Não	Não
	Laboratório de ciências	Não	Não
	Laboratório de Informática	Sim	Sim
	Acesso Banda larga	Sim	Sim
	Computadores para alunos	Sim	Sim
	Pátio Coberto	Sim	Não
	Parque Infantil	Sim	Sim
	Quadra de esportes	Sim	Sim
	Área verde	Sim	Sim

Fonte: INEP, 2015.

Apesar de todo um processo que diferencia uma escola da outra, podemos, no entanto, entender que é no interior de cada unidade escolar, no seu dia a dia, que o trabalho educacional se constrói. É, pois, a partir dos profissionais da educação que o clima escolar favorável à aprendizagem pode se instaurar. Por vezes, será necessária a resistência às lógicas que não pertencem ao processo educacional.

3.4 O que faz a Diferença Entre as Escolas

Uma das questões que possibilitaram a realização deste trabalho foi a busca por entender o porquê uma escola tida com toda estrutura física e pedagógica obteve a pior nota do IDEB e, em contrapartida, outra desprovida de uma estrutura adequada conseguiu obter uma excelente nota nas avaliações da Prova Brasil. Assim, ao fazer as observações dessas escolas e entrevistas com seus agentes, percebemos que o clima escolar no que tange à afetividade foi fato fundamental para a Escola Municipal Amarela obter sucesso nessas avaliações, mas não o suficiente para continuar atendendo às metas.

O Clima escolar já sinalizado por Casassus²⁸, ao dizer que o ambiente escolar, a estrutura física e pedagógica, corpo docente com formação sólida, famílias estruturadas e outros tantos aspectos, são fatores fundamentais para a

²⁸ CF.: Juan Casassus (2007), no livro “A escola e a desigualdade”. A obra foi resultado de uma pesquisa que investigou o estado da educação na América Latina e Caribe. O resultado desta pesquisa comprova que muito das desigualdades que se observa ao longo da vida escolar e na saída dos alunos, é produzida nela mesma, ou seja, na própria escola ou nos fatores intraescolares. Casassus não desconhece influxos externos para explicar a desigualdade, mas não exime a escola dessa responsabilidade.

eficácia escolar. O autor ressalta também que um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, é indispensável. Mas, para o autor, foi somente por meio do resultado de sua pesquisa, que originou “A escola e a desigualdade”, que pôde compreender o quanto o clima escolar é fundamental para a eficácia escolar.

Uma das questões levantadas pela Escola Municipal Amarela foi o fator socioeconômico de seus alunos. Sobre esse aspecto, consideramos que na educação acontece a propagação do peso social conferido à educação, sobretudo, em relação ao sucesso e ao insucesso escolar. Ou seja, as condições materiais podem afetar o processo de aprendizagem, fazendo parecer que o problema está na capacidade pessoal de aprendizagem.

Quanto aos aspectos estruturais, algumas pesquisas já foram desenvolvidas buscando relacioná-los com o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino, no entanto, Perkins (2011) discute muito o clima escolar como fator fundamental na eficácia escolar, ou seja, os recursos escolares não são necessariamente geradores de eficácia escolar, uma vez que a maioria das escolas apresenta diferentes graus de conservação e equipamentos.

Na Escola Municipal Branca, ficou evidente que não foi a estrutura física fator preponderante aos seus resultados em 2007 e 2009, tendo em vista que possui excelentes instalações estruturais físicas e pedagógicas. E por que não foi bem-sucedida? Durante nossa estada na escola percebemos que a preocupação existente girava em torno de resolver a imagem negativa da escola, não pelos professores, mas pela determinação da SME e da direção (a SME relatada pela diretora). A esse respeito, os professores ouvidos disseram que não participaram daquele processo avaliativo e, portanto, não se sentiam responsáveis pelo resultado negativo da época. Observamos, pois, que a direção ainda não conseguiu envolver o coletivo, no sentido de mobilizar os professores em tornar o ensino e o aprendizado ainda mais significativo.

Ao avaliar o rendimento do aluno, indiretamente avalia-se o desempenho do professor; e, ao avaliar a escola, avalia-se o desempenho do diretor. Portanto, como observado no revés do IDEB das escolas observadas, a realidade escolar muitas vezes foge do seu objetivo. Assim, é possível que Libâneo (2011) tenha plena razão

ao apontar as imbricadas relações dos fatores intra e extraescolares que determinam o êxito na aprendizagem:

O que confere, efetivamente, qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 2011, p. 173).

Assim sendo, podemos considerar que o clima escolar é um dos aspectos preponderantes na eficácia escolar, como bem pontua Casassus (2007, p. 110), “obter melhores notas é também o resultado de ações que ocorrem dentro da escola”. Quais foram então as ações das escolas pesquisadas? Podemos conferir que a Escola Municipal Amarela buscou e ainda busca investir na aproximação maior dos alunos e o envolvimento com o grupo docente. Já, na Escola Municipal Branca, o envolvimento reflete ainda os resultados anteriores, ou seja, não obstante em melhorar significativamente sua nota, a preocupação ainda é em alcançar a meta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa buscou verificar duas escolas municipais de Goiânia que passaram pelo processo de avaliação em larga escala, por meio das Provas Brasil, no exercício do ano de 2007 e 2009 do programa Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que foi criado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Como já sinalizado no decorrer deste trabalho, as escolas foram alvos de uma pesquisa de doutorado de Milano (2012), intitulado *Políticas Educacionais, avaliação e desempenho escolar: A Rede Municipal de Educação de Goiânia*, onde uma das escolas, desprovida de recursos estruturais e pedagógicos, conseguiu obter um índice positivo, para além da meta estabelecida pelo IDEB; e, em contrapartida, outra, provida de recursos para um bom desempenho, obteve uma das piores notas nesse processo. Nesse sentido, tal fato nos motivou e tivemos o interesse de retornar a essas escolas e verificar as razões desse paradoxo, entre estruturas físicas e pedagógicas, atingir ou não as metas estipuladas pelas avaliações do IDEB.

Para o desenvolvimento desta pesquisa procuramos rever as reformas educacionais a partir das décadas de 1990, onde o Brasil, dentre outros países emergentes, submeteu-se a um conjunto de estratégias e medidas emanadas da grande Conferência Mundial de Educação Para Todos de Jomtien (1990), financiada pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Durante as reformas educacionais, nossos estudos constataram que no Município de Goiânia, entre formas de gestões e currículos, o ensino escolar fundamental tornou-se de ensino seriado para ensino de ciclos. Assim, as políticas de reformas do Estado incentivaram a adoção de escola de ciclos pelos estados e municípios, sobretudo, com o objetivo da correção do fluxo, visando a diminuição das repetências, evasões escolares entre outros problemas educacionais. Nesse período, também o sistema de avaliação nacional se aprimorou, inclusive por seguir

o que a LDB (9.394/1996) já determinava para assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar nos sistemas de ensino.

Nosso trabalho também pôde compreender que, no processo de avaliação do IDEB, ao avaliar o rendimento dos alunos, avalia juntamente o desempenho dos professores e, ao mesmo tempo, a escola. Ou seja, o diretor, o coordenador e todo o corpo administrativo. O que percebemos, portanto, é o distanciamento desse processo com a realidade escolar, uma vez que as práticas escolares, o clima escolar e as atividades cotidianas se diferenciam de escola para escola.

Os depoimentos dos agentes entrevistados nos permitem dizer que a Prova Brasil tem se caracterizado muito mais como instrumento de controle social do que geradora de qualidade. Assim, temos como exemplo a Escola Municipal Branca, onde esse tipo de avaliação imprimiu a ela preocupações intensas, sobretudo, com os resultados da prova IDEB. Aliás, essa lógica dos testes padronizados pode direcionar para que o professor sinta a necessidade de antes de tudo “treinar” seus alunos para esse tipo de provas e, ao mesmo tempo, satisfazer as exigências da SME.

É importante ressaltar que a Escola Municipal Branca, que na época ficou bem abaixo da média esperada, teve intervenção e recebeu um suporte tanto financeiro como pedagógico, passando a exercer suas atividades em período integral. Obteve, assim, alguns avanços, ou seja, atingindo a meta do IDEB. Entretanto, corre-se o risco de tais atitudes fazerem acreditar que seu ensino é de qualidade, como sugeriria a lógica dos testes padronizados. De forma que, as atitudes dos professores a esse respeito fogem consideravelmente de suas práticas em oferecer aos seus alunos um ensino que possibilite habilidades de leitura, escrita, autonomia de se comunicar através de seus textos, de leitura e compreensão, e até de responder com êxito as questões da Prova Brasil.

Uma das nossas questões propostas, ou seja, nosso objetivo inicial para a realização deste trabalho foi descobrir as razões de uma escola desprovida de tantos recursos, conseguir superar metas e, ao contrário, outra com todas condições não foi muito bem avaliada. Assim, a Escola Municipal Amarela, mesmo necessitada de recursos, demonstrou capacidade de superar o que foi posto, em vários momentos, um deles se revelou na capacidade da comunidade escolar em manter as relações interpessoais de forma cooperativa. Isso pôde ser observado em

diversos momentos, dentre esses, como exemplo, a existência de um relatório expostos no quadro de avisos, onde estava escrito: *“consequimos superar o desafio de reverter as faltas dos alunos por meio dos Jogos Interclasses. Parabéns professores e servidores, por fazerem parte desta equipe!”*. Podemos apontar outro fato, como o de conversas dos professores durante recreios e finais de expedientes no interior da escola: os diálogos geralmente foram reflexivos sobre o que se passou dentro da sala de aula e, acima de tudo, o que se propunham para as atividades posteriores. Assim, podemos entender que tais procedimentos deixam o ambiente escolar propício ao aprendizado, ou seja, há estímulos para que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam eficazes, possibilitando, de certa forma, alcançar metas como no caso da Prova Brasil, ainda que a escola não se preocupe em alcançar essas metas vindas de fora.

Ainda sobre a escola municipal Amarela podemos dizer que, pelo fato de ela estar situada numa região afastada e ser um local de pequenas comunidades de chacareiros, isso possibilita interação entre famílias e todos se conhecem. Inclusive, alguns professores relataram que moram no setor e que conhecem as famílias dos alunos. Tal constatação possibilita socializações entre escola e família no sentido de melhorias não só físicas, mas pedagógicas. Temos como ilustração disso o fato de que, quando necessário, os pais se dispõem a realizar pequenos reparos na escola. Outro fato, dentre os muitos que podemos relatar, é o envolvimento maior da comunidade local nas festas realizadas na escola e, também a adesão significativa dos pais quando são convocados nas reuniões pedagógicas.

Diferentemente temos a escola Municipal Branca que está situada numa região totalmente urbana, e ainda, sua estrutura física, por ser ampla, não possibilita nem mesmo contatos entre gestores e professores. Isso porque a sala da diretoria e coordenação ficam na entrada da escola, enquanto a dos professores fica isolada no final do prédio. Notamos que a diretora pouco foi vista nas dependências da escola, fato constatado pela dificuldade desta pesquisadora de encontrá-la. Durante o tempo de permanência nessa escola, percebemos poucos diálogos entre direção e docentes. Consideramos, portanto, pelas observações, que o ambiente escolar dessa escola se apresenta distante e frio, principalmente ao observarmos as coordenadoras sempre atarefadas e incomodadas com a presença desta pesquisadora e seus semblantes demonstravam-se geralmente tensas.

Podemos então, considerar previamente, que o clima escolar, o ambiente afetivo escolar, a estrutura física e pedagógica, o corpo gestor e o docente comprometido com a qualidade de ensino e aprendizagem interpolam aos aspectos pedagógicos e são condições essenciais no processo efetivo escolar. Assim, o estado de conservação, o aspecto físico (limpeza, estado geral de conservação, arrumação, etc.) da instituição de ensino são considerados indícios de atitudes e comportamentos dos seus usuários, sobretudo, é na aparência da escola um indicativo do clima escolar, potencialmente, ao exercer algum efeito de sensação de “bem-estar” de motivação em ensinar e de motivação em aprender no ambiente escolar. Nesse sentido, nossas considerações se voltam para a Escola Municipal Amarela, ao entender que, apesar de todas as necessidades físicas e estruturais, um dado foi fundamental para o sucesso nas avaliações externas, a afetividade da comunidade escolar com seus alunos em contrapartida aos aspectos físicos precários, mas limpos e organizados de forma possível.

Se as condições físicas são um dos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem escolar, outros aspectos também se fazem presente na eficácia escolar, os quais interagem entre si em um processo dinâmico que confere à escola uma espécie de estilo ou ambiente próprio. Destacamos, entre tantos, o clima organizacional, que para Libâneo (2004), é um conjunto de fenômenos que se submete numa forma de cultura, decorrentes da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e alunos. A escola vai adquirindo, na vivência do dia-a-dia, traços culturais, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas que para a Escola Municipal Branca os resultados avaliativos negativos, promoveram o sentimento de frustração, falta de credibilidade mútua entre a instituição, os funcionários e comunidade local. Nesse sentido, observamos que houve pouca adaptação às mudanças e ainda, baixo comprometimento com a qualidade, tendo em vista, a forma como preparam seus alunos para realizar as avaliações externas. De forma contrária, a Escola Municipal Amarela, procurou suprir as necessidades físicas e estruturais dando ênfase aos aspectos afetivos e colaborativo entre os agentes sociais, pais e alunos.

O corpo gestor, propriamente o diretor da Escola Municipal Amarela em suas exposições, demonstrou que seu relacionamento interpessoal com a comunidade interna e externa, em especial com os professores, pais e alunos sempre foi uma

atitude de confiança, sobretudo, em atrair a comunidade externa, principalmente, os pais em participações efetivas nas reuniões e em outras atividades escolares o que determina uma posição positiva.

Nossas considerações não são considerações finais, posto que as transformações em qualquer ambiente, quer seja em ambiente escolar, de trabalho e de outros, sempre ocorrerão. Portanto, sempre haverá novos alunos, novos professores, novo ambiente, quer seja modificado pelas intempéries da natureza ou as realizadas pelo próprio homem. Além disso, as relações sociais que ocorrem em qualquer ambiente são construídas e reconstruídas por meio das relações sociais. A educação, ou apreensão do conhecimento, são também construídas e reconstruídos por meio das necessidades e, sobretudo, por meio de afetividades e estímulos. São, portanto, muitas as condições que podem influenciar consideravelmente o desempenho escolar.

Nesse sentido, ressalta-se que o ponto de partida desta nossa reflexão encontra-se no grande valor que a teoria vygotskiana dá ao processo de interação e, em nosso caso específico, como educadores se posicionam ante as intervenções pedagógicas e o ensino, na construção do conhecimento. Estamos frisando que, as interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação, que mediante as interações sociais conquista e confere novos significados para a vida em sociedade.

Os movimentos e lutas, para uma educação de qualidade e para todos, ainda continuam. A propósito, as orientações sinalizam que as políticas educacionais deveriam entender que o processo educativo de qualidade é um direito essencial para todas as crianças em idade escolar. Assim, entendemos que a escola, de forma humanista e de qualidade, ainda possui um longo caminho a percorrer, principalmente quando se coloca em pauta a forma como se processa o ensino e a aprendizagem no interior das escolas, e mais objetivamente em sala de aula. Cabem, portanto, melhores condições estruturais e pedagógicas. Ou seja, condições essenciais para os professores ministrarem as aulas, qualificação inicial de qualidade para esses profissionais, possibilidades de formação continuada, salários condizentes, um corpo gestor comprometido e atuante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação - para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALAVARSE, Ocimar M. **Ciclos ou séries?**: a democratização do ensino em questão. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANUARIO TPE, 2016. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

ARROYO, Miguel G. **Experiências de Inovação Educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999-a, p.131-164.

_____. **Fracasso-sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades e desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil**: próximos passos. Sumário executivo, 2012.

_____. **Prioridades y estrategias para la educacion**. Washington: Banco Mundial. (El desarrollo en la practica examen del Banco Mundial), 1996.

_____. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial** – O trabalhador e o processo de integração mundial. Washington, 1995.

BERTAGNA, Regiane H. **Progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese. Doutorado em Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** — uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**. 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos (i) e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (ii)**, Jomtien, Tailândia, mar., 1990.

_____. FNDE. **Programas**: PNDE. 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em 25 jan. 2016.

_____. IBGE. **Educação**. 2011. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>. Acesso em 29 jan. 2016.

_____. IBGE. **Educação**. 2014. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

_____. MEC. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Brasília, DF, 2008.

_____. **Educação Para Todos**. EFA 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/oquee.shtm>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE)**: razões, princípios e programas. Brasília, sd.

_____. **Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. **Plano de ações articuladas (PAR)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Plano de Metas Compromisso todos pela educação**. Brasília, 2007.

_____. **Plano e metas para a educação básica.** 2007.

_____. **Pradime:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Repensando a escola:** um estudo sobre os desafios de aprender ler e escrever. Brasília, 2007.

_____. **Secretaria do Programa nacional de bolsa escola** - programa nacional de bolsa escola. 2002.

BRASIL. **Organização Mundial de Estados, Municípios e Províncias (OMEMP).** 2009.

_____. **Todos pela educação.** Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos.** Brasília, 2008.

BRZEZINSKI, Íria. **Política em Marx:** concepção em alguns escritos. ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0230.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BUENO, Francisco da S. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade.** Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CARNEIRO, M. E. F. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva.** São Paulo: SP. Tese (doutorado), digitalizada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

CORAGGIO, José L. **Desenvolvimento humano e educação.** São Paulo S.P: Cortez, 1999.

_____. **Propostas do Banco Mundial para a educação:** sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J. HADDAD, Sergio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação**: reflexões sobre o caso brasileiro. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREITAS, Luiz C. de. **A Internalização da Exclusão**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27^a. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle pedagógico na escola**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014 .

_____. **Qualidade negociada**: avaliação e contraregulação na escola pública. Campinas: *Educ. Soc.*, Vol. 26, nº 26, p. 911-933, Especial – out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. *In*: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Para Além da “inclusão”**: Crítica as Políticas Educacionais Contemporâneas. EVANGELISTA, Olinda (org). *O que Revelam os SLOGANS na Política Educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GATTI, Bernadete. **A Avaliação Educacional no Brasil**: pontuando uma história de ações. São Paulo: EccoS Rev. Cient., (n 1, v 4) UNINOVE, 2002.

GOIÂNIA. LEI Nº 8183, 17 set. 2003. **Dispõe sobre a criação do Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais - PAFIE**, o Repasse de Recursos Financeiros às Instituições Educacionais Públicas Municipais e adota outras providências. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2003/ordinaria81832003.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2016.

_____. **Resolução n. 090/08:** Diretrizes curriculares para a educação fundamental da infância e da adolescência – ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia, 2008.

_____. **Resolução n. 094/08:** Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. Goiânia, 2008.

_____. **Resolução n. 128/11:** Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. Goiânia, 2011.

_____. **Resolução n. 195/05:** Alteração na proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e adolescência. Goiânia, 2005.

_____. **Resolução n. 214/04:** Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência. Goiânia, 2004.

GOIÂNIA. SME, NAP. **Avaliação de sistema na rede municipal de ensino (2005-2007).** Goiânia 2007. (Relatório).

_____. **Programa para as escolas com atendimento em tempo integral (versão preliminar),** 2009.

GUIMARAES, Gislene M. **Avaliação da educação básica A experiência da SME de Goiânia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 191-203, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo : Atlas, 2002

HORTA NETO, Joao Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación,** nº5, 2007.

_____. **Dados da educação nacional.** Brasília, 2009.

_____. **Provinha Brasil.** Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDB 2015.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portals_ideb/documentos/2016/apresentacao_ideb_08092016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Saeb**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

LIBÂNEO, José C. **As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária**: das políticas educativas para as políticas da educação. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO), junho de 2004. (mimeo)

_____. **O Declínio da Escola Pública Brasileira**: apontamentos para um estudo crítico. In: LONBARDI, José Claudinei (org.). História, Educação e Transformação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2011.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas**: Campinas: Revista HISTEDBR Online, 2008.

_____. **Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela educação”**. Reforma educacional goiana, set. 2011 (mimeo).

LIMA, Elvira de Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Ed. Sobradinho, 2002, p.5.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. (Coleção Educadores)

MAINARDES, Jefferson. **Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos**: reflexões sobre seus elementos essenciais. Imagens da Educação, v. 1, n. 3, p. 53-64, 2011.

_____. **A organização da escolaridade em ciclos no Brasil**: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação. RBPAE – v.24, n.1, p. 13-29, jan./abr. 2001

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad. de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MILANO, Lydia G. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a Rede Municipal de Educação de Goiânia.** 2012. Tese de doutoramento, Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

_____. **A epistemologia de Vygotsky.** (Mimeografado - notas de aulas. 2014)

MIRANDA, Marília de G. **Sobre tempos e espaços da escola:** do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

MUNDIM, Maria A. P. **Políticas de regulação na educação:** uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998-2008. Goiânia: Tese doutorado, FE/UFG, 2009.

PERKINS, B. K. Artigo e entrevista. **Folha de São Paulo**, 23 de maio de 2011, p. A16.

_____. Clima escolar influi na aprendizagem. Entrevista. **Revista Gestão escolar.** ed. 016, out./nov. 2011.

_____. **O clima escolar:** avaliando a experiência escolar para determinar a equidade e a qualidade da escola. Rio de Janeiro: Seminário Internacional: avaliando a aprendizagem, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa.** Campinas: Autores associados, 2012.

SARMENTO, Diva C. **Criação dos sistemas municipais de ensino.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1363-1390, Set./Dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: set. 2011.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/4/4>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

SILVA, Maria A. da. **Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial**: ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

_____. **Educação Básica**: Políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOLIGO, Valdecir. **Avaliação da Educação Básica na pesquisa acadêmica a partir dos resumos do Banco de Teses da Capes**. ANPED SUL, 2010. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010>>. Acesso em: 9 jan. de 2015.

TORRES, Rosa M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

_____. **Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégia do Banco Mundial**. In: TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian J. HADDAD, Sergio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos**. Brasília, 2008.

_____. **World Education Forum 2015**. Coreia, 2015. Disponível em: <<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

VIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA; LEOENTIEV; VYGOTSKY et al. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 2001.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.