

LYDIA GODOY MILANO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: A
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.**

GOIÂNIA/GO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

LYDIA GODOY MILANO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: A
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.**

Tese 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 Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

**GOIÂNIA-GO
2012**

Milano, Lydia Godoy.

M637p Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a Rede Municipal de Goiânia [manuscrito] / Lydia Godoy Milano. – 2012.
126 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”.

1. Políticas educacionais – Goiás. 2. Atividade educacional. 3. Rede Municipal de Goiânia. I. Título.

CDU: 37.014(043)

LYDIA GODOY MILANO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AVALIAÇÃO E DESEMPENHO
ESCOLAR: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

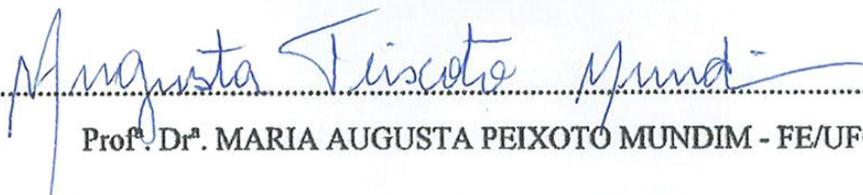
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo.

Aprovada em _____ de _____ 2012

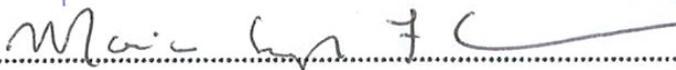
BANCA EXAMINADORA



.....
Prof. Dr. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO (Orientador) – PUC-Go



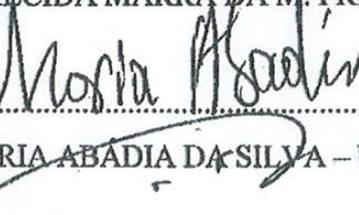
.....
Prof.ª. Dr.ª. MARIA AUGUSTA PEIXOTO MUNDIM - FE/UFG -Go



.....
Prof.ª. Dr.ª. MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO - PUC-Go



.....
Prof.ª. Dr.ª. RAQUEL APARECIDA MARRA DA M. FREITAS - PUC-Go



.....
Prof.ª. Dr.ª. MARIA ABÁDIA DA SILVA – UNB- DF

Dedicação

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Grandes Amigas

Zélia do Prado Oliveira por estar sempre perto em horas alegres e tristes.

Telma Aparecida Teles por trocar ideias pedagógicas e compartilhar minha caminhada acadêmica.

Irmãos e irmãs sempre amigos

Magdália, Mary, Mair, João Filho, e os que tornaram lindas estrelas: Dorcas e Magdiel (saudades)

A razão do meu viver.

Daniela, Bruna, Giuliano (filhos amados) e os que participam deste elo de amor: Maria Cristina, Lucio e Clarice

Jasmim, Rafael e Eloim (alegria e luz do meu viver)

Com Carinho: Juarez Milano (companheiro) João Godoy meu pai (saudades) minha mãe Ricardina exemplo de vida.

Agradecimentos

Ao meu orientador prof. Dr. José Carlos Libâneo por conceder-me de sua sabedoria e conhecimentos.

Às professoras que compartilharam desse momento impar de minha trajetória acadêmica: prof^a. Dr^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Peixoto Mundim, Prof^a. Dr^a. Raquel Aparecida Marra Freitas, Prof^a. Dr^a. Maria Abádia da Silva.

Muito obrigada!

RESUMO

As reformas do sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, culminaram, entre várias mudanças e concepções de educação, com o monitoramento do desempenho escolar a partir de um sistema de avaliação em larga escala. De forma que, os resultados das avaliações aferidos pelo IDEB, desde sua implementação, têm demonstrando relativo crescimento em todas as etapas do ensino, mas ainda conferindo baixo resultado do desempenho escolar. A partir desta constatação, este estudo teve por objetivo a busca de 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. O estudo baseou-se na análise de documentos oficiais referentes a políticas educacionais para a escola e em pesquisa de campo em duas escolas municipais da cidade de Goiânia, onde foram realizadas observações do cotidiano dessas escolas e entrevistas com diretoras, coordenadores e professoras. 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. Confirma, também, a posição de alguns autores que, em direção contrária àquelas políticas, recomendam não se perder de vista, ao analisar as condições de sucesso ou insucesso escolar, as condições organizacionais, o currículo, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino etc., que são as condições reais e concretas em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Palavras chave: Políticas educacionais; Qualidade de ensino; Desempenho escolar; Avaliação escolar.

ABSTRACT

The reforms in the Brazilian Educational System that started in 1990's culminated in various changes and educational concepts with the monitoring of school performances through a large-scale evaluation system. In such a way that the evaluation results measured by IDEB (Basic Education Development Index), since its implementation, has been showing a relative growth in every stage of education, however it still shows low results in school development. Since this has been observed, the aim of this study has been to find explanations and a more grounded comprehension about the failure of the public schools in Brazil, concerning the educational outcome of the pupil, having as reference a database from a municipal system of teaching. This study was based on the analysis of official documents related to education policies for the school and on field research in two municipal schools in the city of Goiânia, where observations of the routine of these schools took place as well as interviews with head teachers, deputy head teachers and teachers. The results confirm the hypothesis that one of the strongest explanations for the low pupil's performance in the standard examinations is precisely in the fact that the education policies as based on the results, hold the teachers accountable for the unsatisfactory pupil's performance, and release them from the internal factors that interfere in the pupil's learning. It also confirms some authors' position that in opposition to those policies, recommend not to lose from sight the organisational conditions, the curriculum, the pedagogical practices, teaching methods and so on, when analysing the success or failure conditions, which are real and concrete conditions that produce the learning and development of the pupils.

Keywords: Education policies, teaching quality, school performance, school evaluation.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CF — Constituição Federal

CNE — Conselho Nacional de Educação

CEFPE – Centro de Formação de Profissionais da Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CME – Conselho Municipal de Educação

DEPE – Departamento Pedagógico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LO – Lei Orgânica

MEC – Ministério da Educação

NAP – Núcleo de Avaliação e Pesquisa

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe

PNE — Plano Nacional de Educação

PDE — Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE — Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP — Projeto Político Pedagógico

PENUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Ensino

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

UCG — Universidade Católica de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

URE – Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO.....	14

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ADESÃO OU SUBMISSÃO AO CONTEXTO INTERNACIONAL.....

26

1.1A Investida Neoliberal.....	26
1.2Políticas internacionais de referência para a educação brasileira	31
1.3 A educação brasileira a partir dos anos de 1980.....	34

CAPÍTULO II

DESEMPENHO ESCOLAR: ENSINO E QUALIDADE DE ENSINO OU DO QUE DEPENDE A QUALIDADE DO ENSINO

46

2.1.Ensino e qualidade de ensino.....	46
a) A qualidade de ensino e as políticas educacionais internacionais para a escola	54
b) Políticas educacionais para escola e políticas de descentralização administrativa....	57
c) Consequências das políticas educacionais internacionais em relação ao desempenho escolar.....	59

CAPÍTULO III

O ENSINO MUNICIPAL DE GOIÂNIA: O DESEMPENHO ESCOLAR EM QUESTÃO.....

63

3.1 Breve identificação da cidade de Goiânia-Goiás	63
3.2 O sistema de ensino no município de Goiânia-Goiás.....	64
3.3 O desempenho escolar e o ensino municipal de Goiânia.....	69
3.4. Avaliação interna & avaliação externa: o desempenho escolar em questão.....	74

CAPÍTULO IV

DESEMPENHO ESCOLAR: O CASO DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA.....	83
4.1. Selecionando as escolas.....	83
4.2 O trabalho de campo.....	85
4.3 Contextualizando e conhecendo as duas escolas	86
• A Escola Municipal Amarela.....	86
• A Escola Municipal Branca.....	88
4.4 Os sujeitos da pesquisa	90
4.5 Desempenho escolar: tecendo relações entre o proposto e o realizado	91
• A Escola Municipal Amarela	92
• A Escola Municipal Branca	110
CONSIDERAÇÕES	124
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo a busca de 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. Constatados os baixos resultados de aprendizagem nas escolas, tratou-se de analisar as políticas e diretrizes educacionais para o ensino fundamental, principalmente nos âmbitos federal e municipal, em sua relação com as condições internas de funcionamento das escolas, tendo em vista compreender melhor a ocorrência daqueles baixos índices de desempenho escolar dos alunos.

A despeito da democratização do acesso aos anos iniciais de escolarização e de significativos investimentos públicos na educação – por exemplo, informações mais recentes dão conta de que 85,4% (MEC/INEP, 2010) de crianças e jovens estão matriculados na escola – persistem, nas avaliações realizadas nos últimos anos pelo SAEB e nas edições do IDEB de 2005, 2007 e 2009, os baixos resultados no desempenho escolar das escolas brasileiras. Sem deixar de lado as explicações mais costumeiras sobre fatores associados ao declínio do desempenho escolar, por exemplo, condições dos alunos (situação socioeconômica das famílias, defasagem idade-série escolar, motivação) e as condições intraescolares (infraestrutura, preparo do professor, práticas de gestão, a metodologia de ensino, etc.), este estudo focalizou mais diretamente as políticas educacionais e avaliações em escala do desempenho escolar. Para isso, visando compreender a relação entre essas políticas e o impacto das avaliações no sistema de ensino, especialmente nas escolas, foram analisados documentos de referência em âmbito internacional e nacional.

Os documentos como referência foram: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Jomtien, Tailândia, 1990); Educação Para Todos: o compromisso de Dakar. (texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal abril de 2000); Relatório Global de Monitoramento dos compromissos assumidos no Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), 2008; Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Federal n. 6.094/2007; Lei

de Diretrizes e Bases (9394/96); Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007. Constatam-se nos documentos originados dos organismos multilaterais, determinações detalhadas sobre políticas educacionais a serem implementadas por países pobres ou emergentes, boa parte delas adotadas nas políticas educacionais brasileiras nos âmbitos federal, estadual e municipal.

No âmbito das políticas locais, especificamente as municipais que contemplam o objeto deste estudo, 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; Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência de 2004 a 2008; Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental da Infância e Adolescência de 2008; Relatórios das Avaliações de Sistema realizadas pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa - NAP 2005/2010 da RME.

Vários trabalhos têm apontado a desconexão entre as políticas educacionais e a realidade das escolas Arroyo (1992, 2010), Torres (2001), Freitas (2002, 2005, 2007), Paiva (2003), Coraggio (2007), Libâneo (2010, 2011), Marcondes e Tura (2011), que acentuam a distância entre o que é formulado nas políticas educacionais e a realidade das escolas, ou seja, as políticas instituídas as quais, embora determinem diretrizes para a escola, em muitos casos parecem desconhecer os fatores internos que deveriam garantir os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Alguns autores, de forma mais específica, recomendam não se perder de vista, ao analisar as condições de sucesso ou insucesso escolar, as condições organizacionais, o currículo, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino etc., que são as condições reais e concretas em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO 2010, 2011; PAIVA, 2005; FREITAS 2002, 2005, 2007). Outros autores focam seu estudo nas orientações dos organismos internacionais na indução de reformas educativas, principalmente nos países pobres e emergentes (ANDERSON, 1995; TORRES, 1995; GENTILI, 1995; PARO, 1999; TORRES, 2000; FRIGOTTO, 2000; SILVA, 2000; BIANCHETTI, 2000; SHIROMA et al, 2000 e 2011; ROSAR, 2003; CASTANHO, 2003; SAVIANI, 2006 e 2007; TOMMASI, 2007; FONSECA, 2007; LIBANEO, 2010 e 2011; BALL, 2011; MAINARDES, 2011). Em vários destes textos fica muito claro que as reformas educativas sugerem estratégias e ações visando enfrentar o problema do insucesso escolar, principalmente de alunos de família de baixa renda, no entanto, tais estratégias e soluções

tendem a serem insuficientes ou inadequadas se não forem contempladas as condições sócio/cultural e pelos processos organizacionais em que viabilizem as funções pedagógicas. Mesmo em orientações curriculares em âmbito estadual ou municipal que não declaram explicitamente estarem seguindo orientações internacionais, na prática, suas formulações e estratégias acabam sendo tão repisadas na legislação e nos discursos que acabam se transformando em senso comum dos dirigentes, que os passam aos professores como se fossem “verdades”.

Outras contribuições relevantes para o desenvolvimento deste estudo foram os estudos sobre as escolas de ciclo, sobretudo, buscando o entendimento de como este sistema funciona e compreender as escolas municipais de Goiânia (que adota este sistema) lócus, ou seja, campo deste trabalho. (MUNDIM 2009; OLIVEIRA E LOUREIRO 2009; MAINARDES 2008, 2011a, 2011b).

Para mostrar o processo do fracasso no desempenho escolar em sua interligação com fatores intraescolares, mencionamos os estudos de Franco *et al*, (2007, p. 279) sobre qualidade e equidade em educação, no qual os pesquisadores consideraram que “a escola faz diferença, em especial, por meio do clima acadêmico da escola”, sobretudo, o “efeito de políticas e práticas” que se associa ao processo da qualidade da educação, ou seja, o desenvolvimento efetivo da aprendizagem dos alunos. Charlot (2000, p. 16) desenvolve a tese de que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”. O autor ainda considera que as estatísticas vêm comprovar que as condições econômicas afetam o desempenho escolar, mas o fracasso escolar vai além das condições econômicas familiares, pois o fracasso ou o sucesso escolar são perpassados por várias mediações, sobretudo, pelas condições políticas e pedagógicas e o que acontece no interior das escolas.

Nesta mesma linha de estudos e de igual relevância, conferimos o trabalho de Casassus (2007), em que o eixo norteador de suas análises se volta para as condições de funcionamento da escola, ou seja, como espaço para a condição de desigualdade e/ou promoção social do sujeito. Da mesma forma, Spozati (2000, p.22) expressa que “quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa”. Sobre as condições sociais, propriamente, as condições de pobreza que, de certa forma, relacionam-se aos baixos índices de desempenho escolar, Connell (1995) destaca que crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que

têm menos êxitos nos estudos. Damiani (2006) em sua análise sobre as pesquisas que investigam o processo de fracasso ou sucesso escolar constatou que o fracasso escolar, nessas pesquisas, tem dado importância à influência de fatores como grupo étnico, renda familiar, número de irmãos, escolaridade dos pais, tipo de moradia entre outros. No entanto, em outra pesquisa da mesma autora sobre escolas apresentadas como pobres uma com sucesso e outra tida como insucesso, ela conclui que as condições do processo de ensino e aprendizagem são os pontos-chaves do fracasso ou sucesso escolar, “os resultados indicam que as instituições de ensino diferem entre si e apontam para a importância de fatores intraescolares, em especial o discurso pedagógico das escolas”.

Damiani (2006) corroborando Connell (1995) explica que as condições de pobreza influenciam o processo de aprendizagem, mas ressalta como já sinalizado por Charlot (2000), que fatores intraescolares são determinantes nesse processo. No mesmo sentido, Forquin (1995) analisa as condições do reflexo da cultura e currículo como fator ocasionador do processo de aprendizagem, onde “é fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e as exigências inerentes à situação de escolarização” (p. 167).

As considerações sobre o contexto educacional brasileiro, principalmente os estudos que abarcam sobre as condições intraescolares, destacamos as contribuições de Mello (1979) e Paiva (2005), onde as autoras corroboram entendimento de que fatores escolares podem explicar desigualdades entre escolas e dentro das escolas. Frigotto (2000; 2005), ao realizar um balanço do século XX constata que foi um período que possibilitou que concepções calcadas num economicismo e com efeito ideológico deslocassem o problema da desigualdade social para a desigualdade educacional onde a superação daquela desigualdade se dá pela educação. No mesmo sentido, Enguita (1993) sinaliza que a origem social possibilita ou não uma boa educação tanto quanto um bom destino social, ou seja, grupos privilegiados têm maiores chances de sucesso escolar e ainda, contribuem para reproduzir não somente a estrutura de classes da sociedade, mas também as características das mesmas. Freitas (2002, 2004, 2005, 2007, 2011) vem debatendo sobre processos avaliativos externos, contradizendo essas ações ao dizer que “se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por esta qualidade e

qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude – e isso não cabe nos testes”, (FREITAS, 2011, p.6). Sobre o papel da escola, das academias e políticas educacionais a respeito dos fatores intraescolares Libâneo (2010, 2011) adverte:

A luta pela escola pública obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo temas sobre as funções sociais e pedagógicas como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação com qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, a formação para a cidadania crítica. Entretanto, tem-se observado nas últimas décadas contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra nas suas missões sociais (LIBÂNEO, 2010, p.2).

Tendo em conta as contribuições destas investigações, este estudo se propôs analisar a consumação das diretrizes dos organismos multilaterais na educação brasileira, especialmente em relação ao desempenho escolar, verificando a ocorrência dessas relações no ensino fundamental de Goiânia. Desse modo, nossa preocupação está ligada a determinados condicionantes sociais, econômicos, políticos, organizacionais que afetam o desempenho escolar, formulando-se a hipótese de que uma das explicações do baixo desempenho estaria precisamente no fato de as políticas, por uma série de razões, não levarem na devida conta a realidade das escolas, especialmente, aos fatores internos que interferem no desempenho efetivo da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a postura teórica e metodológica que sustenta este trabalho procede da epistemologia materialista-histórica-dialética¹ por possibilitar a compreensão e análise do fenômeno educativo de forma real e concreta. Esta concepção parte do pressuposto de que os fenômenos sociais são regidos por leis “do tipo natural” possibilitando, por conseguinte, observações neutras e objetivas e, enquanto método, posiciona-se no plano da realidade e no

¹Segundo Lukács (1970), a epistemologia materialista histórico dialética compreende os fenômenos em processualidade e totalidade. Nesse sentido, há um movimento do fenômeno entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, as conexões existentes entre singular, particular e universal reside o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade. Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, a sua totalidade histórico-social. O particular para Marx, de acordo com Lukács, representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal) que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos. É apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto.

plano histórico a partir de relações contraditórias, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos (FRIGOTTO, 1997).

Nesse sentido, na busca em apreender nosso objeto em sua totalidade, o ponto de partida teve como objetivo alcançá-lo num contexto real concreto e não daquilo que *a priori* presumíamos ou daquilo que se presume. O caminho, portanto, foi dar início em categorias mais simples, do empírico para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações, o concreto pensado². Assim, é na exposição que o nosso objeto vem se desvelando gradativamente, conforme suas particularidades, consequência das conexões existentes entre as políticas educacionais em consonância com o processo de avaliação e desempenho escolar. Nessa perspectiva, em nossa postura metodológica, compreendemos que a categoria básica é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos, ou seja, os sujeitos da Escola Amarela e da Escola Branca.

De tal modo, as escolas *lócus* de nossa pesquisa e representadas por seus agentes, engendramo que elas produzem ou reproduzem no contexto social e histórico em que estão inseridas, principalmente, ao entendermos que uma escola é uma instituição que desenvolve processos de emancipação do homem enquanto sujeito histórico e transformador. Por conseguinte, algumas perguntas foram fundamentais ao pôr o problema com mais clareza. Que explicações têm sido dadas ao insucesso das escolas públicas por órgãos oficiais, pesquisadores e agentes do sistema de ensino? As políticas educacionais do município estão, de algum modo, articuladas com políticas nacionais e internacionais para a educação? Os resultados das avaliações externas (as oficiais) suscitam nas escolas avaliadas tomadas de decisões, quais? Que orientações e ações concretas foram tomadas pela SME após resultados das avaliações oficiais? É possível associar o cotidiano escolar ao baixo desempenho escolar?

O problema de pesquisa

A escolha desta temática surgiu, conforme se mencionou, da constatação sistemática de baixos índices de desempenho escolar dos alunos e do interesse em buscar

² Para Marx, nas análises econômicas de *O Capital*, a categoria simples (empírica) foi a mercadoria, da qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista.

explicações para essa ocorrência em escolas de ensino fundamental. Por um lado, é de nosso conhecimento que esse fato tem merecido especial atenção dos órgãos financeiros internacionais, cujas orientações repercutem nas políticas educacionais dos países pobres e emergentes. Por outro, tem-se como pressuposto que as políticas educacionais oficiais parecem estardando pouca atenção aos fatores intraescolares do ensino fundamental, especialmente os que incidem no desempenho efetivo das aprendizagens escolares. Desse modo, procuramos saber:

- a) A intensidade com que as políticas internacionais e nacionais inspiram as políticas municipais de educação.
- b) Em que grau as avaliações oficiais afetam as decisões pedagógicas e curriculares internas nas escolas e nos agentes das escolas (diretores, coordenadores e professores).
- c) Se as escolas municipais de Goiânia possuem infraestrutura que possibilitem, além do acesso e permanência dos alunos, as condições de ensino e aprendizagem de qualidade.
- d) As condições de trabalho dos docentes das escolas municipais de Goiânia.
- e) Se a SME provê recursos pedagógicos suficientes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.
- f) Se a SME desenvolve algum tipo de avaliação própria (externa) no sentido de verificar a qualidade do ensino nas escolas.
- g) O que possibilita um bom desempenho escolar na visão da direção, coordenação administrativa e pedagógica e professores.

São objetivos desta investigação:

- a) Analisar os objetivos dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial e como esses objetivos são contemplados nos documentos oficiais orientadores das políticas educacionais brasileiras;
- b) Analisar possíveis correspondências entre as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial e o insucesso da escola no que se refere ao desempenho escolar dos alunos.

- c) Buscar explicações para a ocorrência de baixos índices de desempenho escolar dos alunos das escolas municipais de Goiânia;
- d) Verificar quais são os problemas (reais) geradores do insucesso escolar visto pelos seus agentes (professores, diretores e coordenadores da educação fundamental em séries iniciais).

A pesquisa

A investigação ocorreu por meio de pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental consistiu de: a) seleção de documentos internacionais sobre políticas educacionais, especialmente de conferências de educação promovidas pelo Banco Mundial; b) seleção de documentos sobre políticas educacionais no âmbito do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de educação de Goiânia (GO); c) levantamentos bibliográficos que trazem estudos e análises críticas.

A pesquisa de campo buscou analisar escolas públicas municipais para detectar evidências de repercussão dessas políticas no funcionamento interno das escolas verificando, especialmente, se o proclamado convém ao realizado, isto é, ensino de qualidade com possibilidades de desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos. Para a coleta de dados foi realizada observação em duas escolas municipais e realizadas entrevistas com diretores, coordenadores e professores das duas escolas municipais de Goiânia.

Para a escolha das escolas utilizamos os resultados das avaliações aferidas pelo IDEB de 2009. Ressalte-se que o IDEB não foi objeto em si de análise, embora seja mencionado várias vezes no decorrer deste trabalho, tendo em vista ser um programa que avalia o desempenho escolar brasileiro. No procedimento para a escolha das escolas selecionamos vinte escolas para visita, sendo dez escolas que obtiveram a meta estipulada pelo IDEB e dez que não conseguiram atingir a meta. Dessa forma, procurou-se observar, inicialmente, o critério de paridade entre os dois tipos de escolas em números de salas e alunos matriculados. No entanto, um fato foi decisivo para eleger as duas escolas e excluir o critério de selecionar em número de alunos e salas equivalentes. O episódio foi o seguinte: durante as visitas nas escolas, nos deparamos com uma em que seu aspecto de funcionamento era muito precário, ou seja, carente tanto na estrutura física quanto em materiais pedagógicos

e, no entanto, esta escola alcançou a meta estabelecida pelo IDEB. Igualmente, nos deparamos com outra escola que, ao contrário da primeira, possuía excelente estrutura física e rico acervo de materiais pedagógicos, porém não obteve a meta estabelecida. Ao constatarmos esse paradoxo, optamos por essas duas escolas para a realização da pesquisa.

A observação nas escolas

As observações de duas escolas municipais, identificadas aqui como Escola Municipal Amarela e Escola Municipal Branca³, localizadas na cidade de Goiânia (GO) foram realizadas ao longo do segundo semestre do ano de 2011 no turno vespertino. O objetivo foi buscar explicações e compreender as razões do baixo e alto índice do desempenho escolar, principalmente a repercussão das políticas instituídas no funcionamento interno das escolas, ou seja, se o proclamado abrange o andamento das escolas em benefício ou não do desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos.

As observações começaram a ser realizadas a partir do dia 5 (cinco) do mês de setembro, encerrando o trabalho de campo no dia seis de dezembro. Foram realizadas 30 seções de observações ao todo, incluindo observações nas salas de aula de professores regentes (uma sala na Escola Amarela e uma sala na Escola Branca), o pátio de recreio, a quadra de esportes durante os intervalos de aula e atividades de educação física e atividades em sala de aula. Em dias de observação a permanência desta pesquisadora nas escolas teve a duração de duas horas em cada escola. Esta pesquisadora participou de duas reuniões na Escola Amarela, uma pedagógica e outra em que houve a participação da comunidade para apresentação das propostas dos candidatos em eleição da nova diretoria. Na Escola Branca esta pesquisadora participou somente de uma reunião pedagógica realizada no dia quatro de outubro onde a pauta discutida foi sobre as atividades para o dia da criança; a presteza dos professores em relação às avaliações internas e as avaliações da Prova Brasil que aconteceria no mês de novembro. Foram consultados diversos materiais junto às secretarias das escolas, dentre eles: Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar, onde constavam os conceitos

³ Nomes das escolas e nomes dos entrevistados são fictícios no sentido de preservá-los a qualquer constrangimento.

atribuídos ao desempenho dos alunos, por disciplina, e suas faltas e o Projeto Político Pedagógico.

As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro pré-estabelecido, gravadas e transcritas. Procurou-se, nos diálogos iniciais, captar palavras-chaves nos discursos dos entrevistados que atenderiam à intencionalidade das questões antecipadamente elaboradas. A intenção de captar palavras-chaves foi um procedimento que possibilita dar liberdade de expressão, isto é, pensamentos e entendimentos dos entrevistados a respeito das escolas. Tal procedimento reporta-se aos pressupostos já assinalados pelos autores Bogdan e Biklen, ou seja, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 70)

Nas análises das entrevistas buscou-se interpretar as vozes dos sujeitos, na suposição de que as falas desses sujeitos desvelam, de forma significativa, a realidade concreta numa escola regular de ensino. Deve-se destacar que a investigação realizada buscou garantir e respeitar o pensamento e a liberdade de expressão dos sujeitos da pesquisa e, simultaneamente, compreender o significado desse pensamento no momento em que ele foi apreendido. Além disso, a investigação buscou estar atenta às contradições que permeiam as práticas cotidianas que se dão na escola.

As entrevistas com os professores foram feitas após ter dados suficientes do cotidiano escolar. Com os gestores as entrevistas foram realizadas logo no início do período de observações tendo, portanto, como objetivo, obter informações sobre a escola e pistas para as observações. Os sujeitos da pesquisa foram: na Escola Municipal Amarela a diretora Ana e a coordenadora Augusta que me concederam entrevista simultaneamente no mesmo dia e hora - no dia dezanove do mês de setembro - e duas professoras denominadas de A1 e A2. No dia vinte um do mês de novembro, entrevistamos a professora A1 e no dia vinte e seis de novembro a professora A2. Os sujeitos da Escola municipal Branca foram, a diretora Beatriz, o coordenador Baltazar e duas professoras B1 e B2. A entrevista com a diretora Beatriz foi

realizada no dia vinte do mês de setembro e com o coordenador Baltazar no dia vinte e nove deste mesmo mês. A entrevista com a professora B1 foi realizada no dia quatro de dezembro e com a professora B2 no dia seis de dezembro.

Os sujeitos da escola e os sujeitos da pesquisa

A Escola Amarela atende o ciclo I, II e EJA, possui vinte e dois docentes graduados em diversas áreas de conhecimento, quatorze com especialização e cinco com mestrado. Desses, um exerce a direção e três são coordenadores, sendo um para cada turno. O período vespertino em que realizamos as observações, conta com quatro professores regentes de sala e um professor de educação física. A Escola Municipal Branca atende os ciclos I, II e III e a EJA, possui quarenta e dois professores todos com graduação superior em diversas áreas de conhecimento, atuando nos três turnos da escola. O turno vespertino conta com sete docentes, sendo seis regentes de sala e um professor de educação física, uma diretora e um coordenador de turno. Os sujeitos da pesquisa foram: na Escola Municipal Amarela a diretora Ana, coordenadora Augusta e duas professoras denominadas de A1 e A2. Na Escola Municipal Branca entrevistamos a diretora Beatriz, o coordenador Baltazar e duas professoras, B1 e B2.

Organização dos capítulos

Os resultados desta investigação estão organizados em quatro capítulos. O primeiro, cujo título “Políticas educacionais no Brasil: adesão ou submissão ao contexto internacional?”, visa compreender o movimento do ideário neoliberal de Educação Para Todos e sua influência e consumação nas políticas educacionais no Estado brasileiro desde a década de 1990. O segundo capítulo intitulado “Desempenho escolar: ensino e qualidade de ensino ou do que depende a qualidade do ensino” busca discutir critérios e definições de “qualidade de ensino” e as ações decorridas do discurso neoliberal em prol do desempenho escolar. O terceiro capítulo, de título “O ensino municipal de Goiânia: o desempenho escolar em questão”, buscou realizar a mesma incursão dos capítulos anteriores em relação ao desempenho escolar com o objetivo de detectar evidências das determinações dos organismos multilaterais e a consumação destas pela Secretaria Municipal de Educação. O quarto e último capítulo, “Desempenho escolar: o caso de duas escolas municipais de Goiânia”, tem como

alvo a Escola Municipal Amarela e Escola Municipal Branca. O capítulo contempla a pesquisa empírica e teve como objetivo buscar explicações a respeito dos fatores que interferem no desempenho efetivo ou não das aprendizagens dos alunos a partir de observações e depoimentos dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ADESÃO OU SUBMISSÃO AO CONTEXTO INTERNACIONAL?

Na segunda metade do século XX, o mundo presenciou uma reviravolta do capitalismo. Nessa brusca transformação a legenda mais discutida foi globalização e mercado mundial tendo como protagonista principal o grande capital, trazendo de volta os princípios liberais com nova roupagem, o neoliberalismo. Neste capítulo, propõe-se descrever uma visão macro dos movimentos políticos que fizeram e fazem a história da educação brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Silva (2001) afirma que, para compreender “as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação”, deve-se compreender também que “esse processo é parte de um processo internacional (...). Numa era de globalização e internacionalização, os projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional” (Silva, 2001, p. 14).

No contexto amplo da reestruturação econômica, política e cultural da sociedade, as políticas internacionais para a educação definem que o Estado, a sociedade e os indivíduos devem reformular conceitos e valores assentados em pressupostos básicos de dimensão maior, os do mercado. Nesse sentido, uma análise da educação escolar brasileira não pode prescindir da consideração de seus vínculos às políticas educacionais definidas por organismos multilaterais, pontuando seus limites e possibilidades em relação a concepções e práticas sobre a escola pública. Sendo assim, neste capítulo, apresenta-se primeiramente a investida neoliberal para a educação e em seguida a consumação nas propostas da política educacional brasileira.

1.1 A investida neoliberal

As transformações que vêm caracterizando o mundo contemporâneo dizem respeito aos fenômenos associados à globalização econômica e política, aos avanços científicos e tecnológicos, às políticas neoliberais assentadas nos interesses do mercado, às novas formas de produção em boa parte ligadas às novas tecnologias. É sabido que essas transformações afetam as formas de organização do trabalho, o perfil de trabalhador e a qualificação profissional, questões essas diretamente ligadas à educação e, mais

especificamente, aos objetivos e funções da escola. A abordagem desses temas – globalização e neoliberalismo – tem a ver, portanto, com a questão de saber como a internacionalização das políticas educacionais interfere na definição de objetivos e funções da escola, principalmente, nos países em processo de desenvolvimento. Em texto recente, Libâneo (2010:2) escreveu: “Minha crença é de que a definição dos objetivos para a escola deve anteceder todos os demais itens de uma política educacional, pois deles dependem as políticas de currículo, de formação de professores, de organização da escola, de práticas de avaliação, de financiamento, etc.” Este tópico acompanha essa posição, apresentando a relação entre a orientação econômica neoliberal e as políticas educacionais.

O mundo do século XX é representado por uma modificação sistêmica do capitalismo que redefine a sociedade e as decisões sobre ela, ou seja, renasce a ideologia liberal com a denominação de neoliberalismo, tal como analisam autores como Anderson (1995), Frigotto (2000), Gentili(2000), Silva (2000), Bianchetti (2001) Azevedo (2001). Essa ideologia começou a ser desenvolvida durante o auge do Estado do Bem-Estar Social ou WelfareState⁴. Nesse período, o capitalismo como modo de produção apresentava-se em uma de suas mais profundas crises, aliadas às altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento. Para os defensores do neoliberalismo, a indicação dessa crise residia nos gastos do Estado com as questões sociais. Em razão disso, a proposta primeira era de alcançar a liberdade máxima para o capital, redefinindo assim o papel do Estado: o Estado mínimo.

Nesse contexto, vale dizer que o capital vem operando o aprofundamento da separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humanas e a produção voltada para as necessidades do próprio capital. Nas palavras de Frigotto, “no plano ideológico, a investida neoliberal busca criar a crença de que a crise do capitalismo é passageira e conjuntural. Mas, profundamente, busca levar à conclusão de que a única forma de relações sociais historicamente possíveis são as relações capitalistas” (FRIGOTTO, 2000, p. 83).

⁴ É conveniente ressaltar que no Brasil discute-se muito se realmente houve um Estado de Bem-Estar Social. Segundo Bianchetti (2001:109), “O Estado de Bem-Estar Social foi uma reconstrução europeia do pós-guerra e se realizou com a presença forte do Estado (de interesse capital). Diferentemente dos Estados latino-americanos que não respondiam, propriamente, o modelo de Estado de Bem-Estar dos países de primeiro mundo, criticado pelo neoliberalismo”.

A corrente teórica que efetiva a política neoliberal surge a partir dos conhecimentos de F. A. Hayek e Milton Friedman. Estes autores defendem um capitalismo livre de qualquer tipo de regulação e intervenção do Estado, isto é, propõem o retorno ao capitalismo competitivo do *laissez-faire*. Assim, os pressupostos da política neoliberal adquiriram posição hegemônica na maioria dos países, em especial na Inglaterra, com Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, com Ronald Reagan e assumidos por organizações internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comercio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (UNESCO).

A adoção dessa política possibilitou, desde a década de 1980, a disseminação de seu ideário revestido pelas palavras democracia, liberdade, equidade, qualidade, eficiência, competitividade e sintetizando no slogan “mais mercado e menos Estado”. Muitos questionam as ações neoliberais no mundo e suas consequências sociais, isto é, o desmonte das economias nacionais dos Estados dependentes, o agravamento da concentração de renda, o crescimento da riqueza já acumulada nas mãos de poucos e o aumento considerável da miséria no mundo. Segundo Anderson (1995:68), “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais”.

De forma que as mudanças que vão ocorrendo nas funções do Estado são previsíveis e visíveis e vêm sendo discutidas por pesquisadores de várias áreas de conhecimentos. Buscando entender o conceito e o papel do Estado, segundo as teorias críticas, o conceito de Estado Nacional surgiu em determinado momento de desenvolvimento da sociedade, quando esta passou a ficar envolta nas contradições de classe. O tipo de Estado que surgiu, então, foi criado pela burguesia para reproduzir, na sua estrutura e no seu funcionamento, as características das relações sociais e econômicas do capitalismo. Gramsci (1978), ao elaborar sua concepção ampliada de Estado, assinala que este está constituído por um todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, como também busca o consentimento daqueles sobre os quais exerce sua dominação (*apud* BIANCHETTI, 2001, p. 79).

Discorrendo sobre a importância do Estado nos seus vínculos com os problemas educacionais, Torres (1995:110) escreve que “o discurso sobre a teoria do Estado tem importância fundamental para a educação”, não só porque dela dependem as definições dos problemas educacionais e das soluções, mas, em grande parte, porque dessa teoria dependem o diagnóstico e a solução apontados para tais problemas. No Brasil, isso pode ser verificado no modo como o Estado, por meio de seus documentos oficiais e oficiosos, expressa as mudanças operadas na lógica de entendimento e implementação de suas ações. O papel exercido pelo Estado brasileiro, no contexto globalizado e neoliberal vigente, pode ser verificado pelas constantes ementas introduzidas em seus documentos e por meio das reformas realizadas com base em vários consensos. O mesmo autor, buscando entender o Estado por meio de suas próprias ações ressalta:

Em uma primeira aproximação da noção de Estado, este aparece como instrumento heurístico, um conceito que difere radicalmente das noções clássicas de regime político, de governo ou de poder público. Enquanto instrumento heurístico, a noção de Estado reflete a imagem de condensação de poder e força na sociedade. O exercício do poder do Estado faz-se mediante o exercício de atos de força e coerção sobre a sociedade civil através de aparatos de força especializados do Estado. Por sua vez, esta noção de condensação de forças remete a outro aspecto central do Estado, a noção de que o Estado exerce poder, às vezes é um exercício do poder que é independente dos grandes atores sociais, às vezes é exercido em função de interesses específicos representados na sociedade. Assim, o poder do Estado pode refletir um projeto político específico, uma aliança de classes e, portanto, interesses econômicos, sociais, culturais até mesmo morais e éticos específicos. O Estado aparece como uma ‘aliança’ ou ‘pacto’ de dominação social (TORRES, 1995, p.110).

A posição defendida por Torres (1995) mostra que a hegemonia pode criar também a dependência de outros grupos sociais, não se referindo apenas à submissão à força, mas também às ideias em uma rede articulada de instituições culturais, que Gramsci (1978) denomina de aparelhos privados de hegemonia, ou seja, as escolas, a Igreja, os jornais e todo tipo de aparelho que presta informações e/ou realiza formações, isto é, uma forma educativa, repassando, desde então, a subordinação social, política e cultural.

As posições do Estado brasileiro, nesse contexto, podem ser apreendidas por meio de sua capacidade de: a) reduzir os programas que oneram os cofres públicos e não trazerem retorno (vendas das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal); b) diminuir as obrigações financeiras do Estado no fornecimento de serviços sociais, como educação, saúde, pensão e aposentadoria, transporte e outros. Tudo isso se materializa nas constantes

privatizações dos últimos anos, bem como na descentralização como mecanismo de democratização, delegando às empresas (públicas ou privadas), à comunidade, aos estados e aos municípios a manutenção de serviços sociais, dentre eles, a educação em seus diferentes níveis (AZEVEDO, 2001).

Os neoliberais consideram a esfera do mercado como a esfera da liberdade e a esfera do Estado como a esfera de coerção. De forma que, por conveniência, os neoliberais adotam a premissa de que somente no âmbito do capitalismo é possível a liberdade (no campo econômico e não no campo político). Sobre as questões educacionais neste contexto, segundo Paro (1999), com uma compreensão alargada de “educação [entende-a] como constituição cultural de sujeitos livres”. Ele afirma ser relevante indagar: como se relacionam educação e liberalismo econômico?

A respeito do significado que o componente “liberdade” assume naquele conceito e nessa ideologia. É aí que, quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele [está se] referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se deem de acordo com as regras do mercado, sem que se interfira em seu natural desempenho. Liberdade, nessa acepção, é quase apenas o oposto de prisão: estar livre é estar solto. É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que deseja desde que se obedeça a certas regras. Só que neste caso, trata-se das regras do mercado, que independem da ação dos homens organizados como sujeitos e representados pelo Estado ou outra entidade que seja ser porta-voz enquanto vontade coletiva. Trata-se, portanto, de liberdade natural (apesar do contra-senso da expressão): *é a liberdade do pássaro para voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro* (PARO, 1999, p.103-104; grifos meus).

A retórica neoliberal de “liberdade” no campo da educação, como sintetiza o autor acima citado, legitima a lógica do mercado numa relação entre a oferta e a procura do serviço educativo. O sujeito é livre para a escola pública enquanto igualdade de oportunidades pelo fato de que a educação é o único meio de redução da pobreza ou desigualdade social. Sob a inspiração economicista assegura que a educação é responsabilidade de todos os setores da sociedade, ou seja, delega às várias instâncias da sociedade civil tais como a iniciativa privada e empresarial a dividir com o Estado a responsabilidade educacional. Nesse contexto, surgem escolas cooperativas, os sistemas de fundações, escolas organizadas por comunidades, a ideia de bônus educacional para os desprovidos economicamente. Para o setor

privado, o incentivo de abertura do mercado educacional, assim, as famílias teriam a “liberdade” de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos⁵.

1.2 Políticas internacionais de referência para a educação brasileira

A segunda metade do século XX, como já sinalizado, foi marcada por um período de grandes debates sobre a economia mundial, principalmente em relação à economia dos países em desenvolvimento. A educação aparece em documentos de organismos multilaterais, como Banco Mundial⁶ e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como tendo um papel efetivo para o desenvolvimento econômico. A partir dessa concepção, uma das iniciativas mais expressivas, com grande repercussão mundial, foi a realização, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, da Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial (BM). Na introdução da Declaração Mundial decorrente dessa Conferência pode-se ler:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

⁵ As ideias de Friedman (*apud* Azevedo, 2001) em incentivar a abertura do mercado educacional decorrem em diminuir o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos do Estado para com a educação e outros setores sociais.

⁶ Cf. SILVA, Maria A. (2003). O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, estabelece relações com o governo brasileiro desde 1946, quando financiou projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná na gestão de Eurico Gaspar Dutra. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de “ajuda” aos países em desenvolvimento. Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte. (p. 286)

- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que [possibilitem] a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;

- E mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, 1990).

Esse diagnóstico pontua problemas reais para os quais são propostos, na sequência de tópicos da Declaração, um conjunto de estratégias e medidas pontuais, que tornaram a Conferência de Jomtien um marco para a educação. Em decorrência, os nove países possuidores das maiores taxas de analfabetismo do mundo, conhecidos como *E 9*⁷, comprometeram-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. Assim, com as deliberações do Banco Mundial, passaram a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, renovando o objetivo da Unesco de eliminar o analfabetismo até o final do século XX. Nessa mesma linha de intenções, renovaram-se os programas da Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional (USAID) para o desenvolvimento da educação de base e as questões universais, como a proteção do meio ambiente e o controle demográfico. (GENTILI, 2000; FONSECA, 2000, 2007; TORRES, 2000; TOMMASI, 2007).

Posteriormente, nos anos de 1993 e 1996, a Unesco realizou a Conferência Educação para o Século XXI, em Lisboa, Portugal, sob a coordenação do francês Jacques Delors, na qual resultou o Relatório Delors. Esse relatório assinala três grandes desafios para o século XXI: 1) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; 2) a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; 3) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Os princípios que regem esse documento são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. O Brasil vem, de certa forma, assumindo esses princípios na formulação das diretrizes educacionais, sobretudo, tais princípios constituem-se base da Política de Educação Para Todos.

⁷ Fazem parte do E 9, os seguintes países: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Já no ano de 2000, em Dakar, Senegal, reuniram-se governos de 164 países, incluindo o Brasil, no sentido de avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, no ano de 1990. Nesse encontro, os países reafirmaram o acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até o ano de 2015. O compromisso foi expresso em seis objetivos no chamado Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), os quais abrangem:

A expansão da educação e o cuidado na primeira infância, a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória, a aprendizagem de jovens e adultos, a redução das taxas de analfabetismo, a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e a qualidade da educação em todos os seus aspectos (BRASIL, UNESCO, 2000).

O Brasil, a partir dos compromissos afirmados no Marco de Ação de Educação para Todos (EPT), vem monitorando a educação brasileira de acordo com os objetivos estipulados nessa Conferência. Nesse sentido, vem publicando anualmente o Relatório Global de Monitoramento⁸. As questões propostas para as avaliações, de acordo com as metas do Marco de Dakar 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? (BRASIL, UNESCO, 2008, p. 9).

Levando em consideração as questões acima citadas e destacando a primeira: “Os governos nacionais têm prosseguido em seus compromissos com as metas de EPT?” Pode-se resumidamente responder que sim, tendo em vista a implementação de vários projetos e programas para a educação e, ainda, o Estado brasileiro para cumprir com os compromissos assumidos na Conferência vem apresentando um tipo de gestão que mescla centralização e descentralização no âmbito federal, estadual e municipal. Nesse contexto, o Banco Mundial, segundo Coraggio (2007):

⁸ Esta publicação foi baseada no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2008, mas foi elaborada e editada pela Representação da UNESCO no Brasil, de forma independente da equipe do Education for all Global Monitoring Report (EFA, GMR, UNESCO, Paris). Neste “Relatório Nacional examinam-se as desigualdades educacionais, as quais evidenciam quem são e onde estão os excluídos da educação brasileira. Fazem-se considerações sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), principal referência para a avaliação e monitoramento da educação brasileira, elaborado em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Algumas políticas educacionais recentes são também examinadas à luz dos objetivos de EPT.

Está determinado a induzir os sistemas de educação à descentralização. Aparentemente, espera-se da descentralização que cada distrito ou estabelecimento sejam adotadas, com melhor conhecimento das condições locais, as combinações de insumos educativos mais eficientes; mas também se espera uma redução da capacidade dos interesses tradicionais (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa. Além disso, o banco já sabe qual é o objetivo que deve guiar essas decisões descentralizadas: desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e (quando se justifique para o país) no nível secundário inferior, porque o Banco também sabe que isso contribuirá para satisfazer a demanda por ‘trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades’ (CORAGGIO, 2007, p. 100).

Torres (2007), corroborando Coraggio (2007), acrescenta:

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

Nesse contexto, as políticas educacionais vêm sendo definidas por organismos multilaterais, sobretudo, e vêm convocando entidades públicas não governamentais, as iniciativas privadas, a sociedade civil a assumir responsabilidades de toda ordem, igualmente as educacionais, principalmente orientando-se às diretrizes emanadas pelo Banco Mundial.

1.3 A educação brasileira a partir dos anos de 1980

É importante ressaltar que o período de redemocratização do país, na década de 1980, uma vez cessada a vigência da ditadura militar, foi fértil em contribuições da sociedade civil e, em especial, do meio acadêmico, em movimentos sociais, debates, publicações, etc. visando à democratização do país. Em relação à educação, principalmente, surgiram movimentos reivindicando mudanças no sistema educacional visando à erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a luta pela escola pública de qualidade e direito de todos com o dever do Estado. Segundo Saviani (2007):

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em

Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Em estudo sobre o processo de descentralização do sistema educacional pela via da municipalização, Rosar (2003) aponta nesse período, as situações do ensino no nordeste brasileiro, que de certa forma, retratam as outras regiões no Brasil, mostrando taxas elevadas de analfabetismo, de evasão e de repetência. Quanto à situação econômica, as estatísticas da época apontavam que 60% dos brasileiros viviam abaixo da linha de pobreza. Não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, começava-se a buscar a reversão dessa situação, tendo em vista o entendimento de que o desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, o desenvolvimento social só seriam de fato efetivos, caso se levasse em conta o investimento na educação. Assim, tendo como objetivo o desenvolvimento do país, passaram a ser discutidas, desde então, as alternativas para a educação.

Dessa forma, o Brasil assumiu os compromissos estipulados na Conferência de Educação para Todos e na Declaração de Nova Delhi⁹ e seguiu as orientações dos países membros e Unesco, Unicef, Pnud e BM. Dessa forma, elaborou e começou a dar execução a vários programas, não só em relação à educação como a outras instâncias sociais. A implementação do programa *Educação Para Todos* no Brasil teve início com a elaboração

⁹ Realizada em 1993, a Conferência de Nova Delhi deu continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, desta vez congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesch, Egito, Nigéria, Indonésia. A Declaração de Nova Delhi registra: “Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos (...) nosso compromisso de buscar com (...) determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena [de] que (...) nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos” (Brasil/MEC,1994). Por outro lado, apesar dessas boas intenções, a Conferência de Dakar reforçou o papel do Banco Mundial na orientação das políticas educacionais internacionais, com uma visão instrumental, deixando em segundo plano a Unesco que, ao menos em suas origens, tinha uma visão humanista da educação (AKKARI, 2011, p. 31).

do *Plano Decenal de Educação para Todos* (PNE; Brasil, MEC, 1993), assentado em bases políticas e ideológicas delineadas nessas conferências¹⁰.

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, a qual, nas palavras de Saviani (2000) é “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”, isto é, o Estado, de qualquer forma, estará longe, de fato, de realizar alterações na educação. Segundo Shiroma (2000), a LDB e a “apropriação operada não [eram suficientes] aos desígnios governamentais” (p. 52). Assim, foi necessário ressignificá-las:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como descontração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA, 2000, p. 52)

Vale ressaltar, a despeito de críticas apontadas no *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*¹¹, que os integrantes desse fórum (representantes de diversos setores da sociedade civil) trabalharam e lutaram durante oito anos consecutivos por uma LDB democrática. No entanto, segundo Saviani (1997):

O resultado foi uma opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado Mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. (...) levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito neoliberal, a

¹⁰ Em 1994, foi realizado em Brasília a Conferência Nacional de Educação para Todos, onde resultou o ‘Acordo Nacional de Educação para Todos’ que previa um programa de emergência baseado em três pontos: necessidades básicas de aprendizagem, profissionalização do magistério e regime de colaboração. (BRASIL, 1994).

¹¹ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública atuou em diferentes momentos da política educacional brasileira, como na elaboração e tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de sua autoria, a chamada LDB do Fórum, no período entre 1988 a 1996. Em 1986, a criação do Fórum Nacional pela Constituinte - mais tarde, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) - possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. O Fórum de 1986 surgiu em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma Carta Magna para o País. Oficialmente ele foi lançado em Brasília a 9 de Abril de 1987 por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com uma denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. O lançamento desse Fórum foi acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 1930.

saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos... (SAVIANI, 1997, p. 200).

É importante ressaltar também, a LDB (9.394/96), reafirmava a necessidade da existência de um plano nacional quando institui a década da educação (Artigo 87), incumbindo a União de encaminhar no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, o Plano Nacional de Educação¹², com diretrizes e metas para os próximos dez anos, sintonizado com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Assim, em seu Art. 9º e 87 determina que “compete à União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com Estados, o Distrito Federal e os Municípios de forma a instituir a Década da Educação”.

Alei do PNE, em consonância com o que preceitua a Constituição Federal e com a LDB de 1996, recebeu influência dos compromissos internacionais pactuados pelo Brasil, por exemplo: a declaração da Conferência de Dakar sobre a Educação para Todos (2000), Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001) dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe sobre a Educação para Todos; Declaração de Hamburgo (Alemanha, 1997) sobre a Educação de Adultos; Declaração de Paris França de 1998, sobre a Educação Superior e Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais numa rede regular de ensino.

Posteriormente, o país suscita a necessidade da construção de um Plano Nacional para a Educação – PNE. Nesse contexto, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e as inúmeras entidades ali presentes foram fundamentais na elaboração do PNE da Sociedade Brasileira e, sobretudo, para pressionar do governo a condução para a implementação do PNE, fato constatado durante a realização dos 1º e 2º Congressos Nacionais de Educação

¹² A proposta de um PNE surge pela primeira vez nos anos 1930, mais especificamente em 1932, quando do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “o qual afirmava a necessidade central de se desenvolver ‘um plano unitário e de bases científicas’ para a educação brasileira”. Por influência dos “pioneiros”, a Constituição Federal (CF) de 1934 estabeleceu no seu artigo 150, alínea a, que compete à União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. A CF de 1934 também previu a criação de um Conselho Nacional de Educação – artigo 152 –, cuja principal tarefa era a de elaborar e fiscalizar a aplicação do plano nacional de educação. (SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997).

(CONEDS). É importante ressaltar que, durante esse processo, ocorreram duas propostas de PNE: um projeto popular democrático, expresso na proposta da sociedade, e outro, com as concepções e determinações propaladas pela política do capital financeiro internacional – Banco Mundial, pela Conferência Internacional de Jomtien em Tailândia (1990), ou seja, um projeto cunhado pela ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo FHC, o fundamento da Lei nº 10.172/2001. De forma que o plano, conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente. Saviani (2007, p. 1241) ressalta:

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento, o que levou Ivan Valente a afirmar que FHC vetou o que faria do PNE um plano. De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? (SAVIANI, 2007, p. 1241).

Atualmente está em tramitação o PNE para o decênio 2011-2020. Houve a participação da Conferência Nacional de Educação - CONAE em que discutiu e redigiu questões referentes a todos os níveis de educação, ou seja, desde a educação infantil ao ensino de pós-graduação. O tema desta Conferência foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Dentre os objetivos da CONAE, destacam-se as reflexões sobre as políticas públicas necessárias para que o direito a educação de qualidade seja universal, tanto na educação básica como no ensino superior, de forma a assegurar a formação integral do cidadão e de garantir o respeito à diversidade. (CONAE, 2009).

O novo PNE contempla dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O projeto ainda confere a lei que estabelece as aferições do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)* — criado em 2007, no âmbito do PDE. Hoje, a média brasileira está em 4,6 nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). A meta é chegar a seis (em uma escala até 10) em 2021. Outra norma prevista no projeto é o confronto dos resultados do IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)*. Em 2009, a média aferida foi de 395 pontos e a expectativa é chegar a 473 em 2021 (BRASIL, MEC, 2010).

Diante dos projetos e diretrizes emanadas nos documentos oficiais como o novo PNE (2010-2020) e entre várias questões como acesso e qualidade de ensino, estabelecendo desde então estratégias e metas futuras, destacamos o processo de avaliações externas, o qual foi corajosamente criticado por participantes da Conferência Nacional de Educação - CONAE. Nesta Conferência, o educador e pesquisador da educação Dr. Luiz Carlos Freitas entre outros, pronunciou críticas relevantes a respeito das avaliações em larga escala como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio e o próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para Freitas¹³ acabam “apontando um canhão para a escola”. Segundo o autor, as avaliações não levam em conta o contexto social em que ela está inserida e a condição econômica de seus alunos e da escola, fatores que influenciam diretamente no desempenho escolar. O entrevistado ainda comenta que “o atual governo avançou pouco nas políticas educacionais em relação ao anterior acrescentando que esse tipo de avaliação realizada pelo governo federal não chega até as escolas” e acrescenta ao dizer que as instituições de ensino sejam responsáveis por suas avaliações, discutindo internamente os seus problemas: “A avaliação tem que valorizar e envolver os atores da escola. Assim, ela pode discutir o que o poder público deixou de fazer e o que ela [escola] deixou de fazer”.

Nesse contexto, considerando as avaliações externas no âmbito internacional, sobre os cumprimentos das metas de Dakar, a educação brasileira, segundo o *Índice Desenvolvimento Educacional - IDE*, encontra-se entre os 53 países que ocupam posição intermediária no alcance dos objetivos.

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 em 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 (BRASIL, UNESCO, 2008).

Esse relatório também chama a atenção para a carência de professores qualificados para atuarem na educação pré-escolar.

¹³ Em entrevista concedida à jornalista Amanda Ciegliniski, da Agência Brasil, publicada pelo Eco Debate, 30/03/2010, disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2010/03/30/especialistas-participantes-da-conae-criticam-sistema-brasileiro-de-avaliacao-do-ensino/> acesso em dezembro de 2011.

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) (BRASIL, UNESCO, 2008).

Destacamos também, segundo o relatório, a questão da permanência dos alunos nas escolas, ou seja, de alunos que não conseguem concluir o ensino fundamental. O Relatório também aponta as estatísticas:

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 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 (BRASIL, UNESCO, 2008).

Diante dessas realidades acima citadas e dos inúmeros compromissos do governo brasileiro com organismos internacionais, o Banco Mundial tem exercido papel preponderante na definição das políticas educacionais tanto pelo financiamento de projetos quanto pelo assessoramento nas reformas. Para De Tommasi (2007:195) “o Banco Mundial considera a educação como instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza”. Nesse sentido, Coraggio (2007) pergunta: “(...) que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas educativas a serem financiadas, e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar os ‘insumos educativos?’” (p. 101) que viabilizem a efetividade do processo educativo. Segundo o autor, o Banco Mundial sabe que os recursos para a educação são mínimos, sabe que precisa desenvolver as capacidades mínimas de aprendizagem, sabe que é preciso reduzir a pobreza, sabe que é preciso avaliar as instituições de ensino, ou seja, sabe muito! (CORAGGIO, 2007).

Nesse sentido, verifica-se a redefinição do lugar do Estado nas políticas educacionais, não apenas designando-o como regulador e avaliador, mas deslocando certas responsabilidades aos níveis intermediários e locais da gestão educacional e às parcerias com setores privados (AKKARI, 2011, p. 18). Os organismos internacionais, com a orientação de contenção de gastos públicos em educação, acabam por incentivar a distribuição de

responsabilidades com a educação para entidades da sociedade civil, empresas e movimentos sociais. Assim, constata-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.

Um programa especialmente atuante é o movimento “Todos Pela Educação”, criado em 2006. O programa possui como meio de mobilização nacional o mote “Eu, Você, Todos Pela Educação” com o objetivo de mobilizar a sociedade civil “em prol da causa da Educação Básica de qualidade para todas as nossas crianças e jovens”:

O Todos Pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Criado em setembro de 2006, em ato público realizado simbolicamente nas escadarias do Museu da Independência em São Paulo, o movimento trabalha para que sejam garantidas as condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de lutar pela ampliação e boa gestão dos recursos públicos investidos na Educação. Esses grandes objetivos foram traduzidos em cinco Metas, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil. As cinco Metas são claras, realizáveis e monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas de indicadores educacionais oficiais. Elas servem como referência e incentivo para que a sociedade acompanhe e cobre a oferta de Educação de qualidade para todos. (...) **O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la.** Para isso, é muito importante que o debate sobre os rumos do setor seja o mais abrangente possível. Somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que poderemos encontrar as melhores soluções e implementá-las com sucesso. O envolvimento e compromisso de toda a sociedade é condição fundamental para que possamos promover o salto de qualidade que a Educação Básica brasileira necessita (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, grifos meus).

Verifica-se nessa declaração o reconhecimento do dever do Estado com a educação e, no entanto, admitem-se os princípios ideológicos neoliberais que postula que a

sociedade civil desempenhe tarefas sociais de forma a contribuir para diminuição dos gastos do Estado com as políticas sociais. Frigotto (1995:83) nessa perspectiva descreve que “a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia chave advém à tese do Estado Mínimo”. Nesse sentido, o Estado se distancia do dever de garantir à população o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, ao empreender políticas educacionais não só patrocinadas pelos organismos multilaterais, mas pela sociedade civil, iniciativa privada, por empresas, por instituições filantrópicas, por Organizações Não- Governamentais entre outros.

É evidente que o governo brasileiro conta (e admite) com tais movimentos na perspectiva de acesso e qualidade da educação da maioria. Também é evidente o comprometimento do Estado com os compromissos assumidos na *Conferência de Educação para Todos* (Jomtien, 1990) ao implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, cujo objetivo é melhorar a educação básica num prazo de quinze anos. Segundo Saviani (2007, p. 1232):

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva refere-se à questão da qualidade do ensino: o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas o ‘Plano’ se mostra bem mais ambicioso, agregando 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades (SAVIANI, 2007, p.1232).

Simultaneamente ao lançamento do PDE, foi implementado o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* instituída pelo Decreto Federal n. 6.094/2007 onde, conforma em sua abertura:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Da mesma forma, temos a Constituição Federal (1988) em seu Art. 205 que estabelece “a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com

auxílio da sociedade” (Brasil, CF. 1988). Concomitantemente, as Diretrizes do Plano de Metas, Compromisso pela Educação/PDE, antecipam desde já as contribuições das famílias no zelo e manutenção das escolas, ou seja, convocando a sociedade civil à ocupação dos serviços sociais. Nesse sentido, constata-se que a mobilização social não mais surge pela iniciativa da sociedade civil, mas determinada pelo Estado. Tais considerações podem ser sintetizadas nas explicações proferidas por Torres (1995) “que o Estado exerce poder, às vezes é um exercício do poder que é independente dos grandes atores sociais, às vezes é exercido em função de interesses específicos representados na sociedade”. O autor ainda acrescenta:

Nestes termos, há um aspecto fundamental destas perspectivas de dominação onde o Estado é também arena de confrontação de projetos políticos. Como arena de confrontação, não somente expressa as vicissitudes das lutas sociais, as tensões dos acordos edesacordos de forças sociais, mas também as contradições e dificuldades de estabelecer uma ação unificada coerente e marcada pelos parâmetros centrais de um projeto político específico. Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude(TORRES, 1995, p. 110).

Com efeito, levando as considerações anteriores, a diretriz XXV do PDE estabelece: “fomentar e apoiar os conselhos escolares envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas de compromisso” (BRASIL, Decreto Federal, nº 6.094/2007). As diretrizes mencionadas a seguir mostram o incentivo do Ministério da Educação às parcerias dos setores privados e agentes voluntários da sociedade civil, ou seja, vem transferindo a responsabilidade que compete ao Estado para a sociedade civil:

XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII-organizar um comitê local do compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (DECRETO FEDERAL nº 6094/2007).

Como ressalta Saviani (2007), o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* foi apresentado inicialmente como um plano executivo para o cumprimento de

metas a ser desenvolvido de forma articulada com o *Plano de Aceleração do Crescimento* o PAC, conforme definido pelo presidente Lula. Para Saviani (2007)¹⁴:

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. (SAVIANI, 2007, p. 1233).

Assim, entre várias ações do PDE desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios, destacamos:

- Índice de qualidade: avaliará as condições em que se encontra o ensino com o objetivo de alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O plano Compromisso Todos Pela Educação propõe as diretrizes e estabelece as metas para as escolas das redes municipais e estaduais de ensino;
- Provinha Brasil: instrumento de aferição do desempenho escolar dos alunos de seis a oito anos; (BRASIL, PDE, 2007).

Entre as ações emanadas pelo PDE, ressaltamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, ou seja, um dos processos de avaliações externas das escolas. A meta deste programa é a de que as escolas atinjam nota seis considerando o resultado obtido pelos países desenvolvidos que fazem parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações são aferidas a cada dois anos e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep \MEC). No processo de avaliação do IDEB, os municípios com índices insuficientes as escolas recebem apoio técnico ou financeiro do MEC, ou seja, o surgimento dos recursos vem a partir da adesão ao *Compromisso Todos pela Educação* e da elaboração do *Plano de Ações*

¹⁴ Neste artigo, Dermeval Saviani além de analisar os projetos e programas do Estado brasileiro a partir PNE, busca o entendimento do termo “plano”. Para o autor: “Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais”. (SAVIANI, 2007, p. 1239)

Articuladas (PAR)¹⁵. O IDEB foi regulamentado pelo Decreto Lei nº 11.494/2007 onde se estabelece no artigo 3º do Capítulo II:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso (BRASIL, PLANO E METAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007).

O processo avaliativo – IDEB, assim constituído, vem reforçar para os que a idealizaram e para aqueles que a aprovam, a ideia de que a avaliação é mecanismo importante no cenário educacional tornando-se, portanto, elemento do controle do Estado sobre a gestão escolar, sobre o currículo e sobre os recursos aplicados na área educacional. Nesse sentido, a “qualidade do ensino” torna-se centralidade nos discursos políticos oficiais, ou seja, o estabelecimento de um vínculo estreito entre a avaliação e a qualidade do ensino público. É importante destacar, por conseguinte, que os documentos oficiais vêm dando certa relevância ao processo de avaliação como possibilidade de melhorar a qualidade do ensino ao propiciar diagnóstica da situação educacional por meio dos resultados obtidos. No entanto, torna-se relevante saber quais são os critérios da qualidade de ensino definidos pelos documentos oficiais e ainda: as avaliações em larga escala têm contribuído para a qualidade de ensino? Como isso se processa? O próximo capítulo buscará entender quais são os critérios de qualidade da educação em função de objetivos da escola nos documentos que referenciam as diretrizes da política brasileira para a educação.

¹⁵ O Plano de Ação Articulada (PAR) compreende ações de educação em que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem realizar um planejamento multidimensional em prol da qualidade de educação por um período de quatro anos. Além de ser coordenado pelas secretarias municipais e estaduais de educação visa à participação da comunidade escolar e local baseado nas 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecidas pelo Decreto 6.094/2007.

CAPÍTULO II

DESEMPENHO ESCOLAR: ENSINO E QUALIDADE DE ENSINO OU DO QUE DEPENDE A QUALIDADE DO ENSINO

Procuramos mostrar no capítulo anterior que as políticas educacionais internacionais incorporam em suas orientações e estratégias de ação a redefinição do lugar do Estado nas políticas públicas que, no caso da educação, é o de Estado regulador e controlador, cabendo-lhe definir os objetivos e metas e um sistema de monitoramento e avaliação dos resultados. Neste capítulo, após discutir critérios de definição de qualidade de ensino, argumentamos que, ao centralizar o controle por meio da avaliação do desempenho dos alunos e descentralizar as responsabilidades pedagógicas e curriculares, o Estado deixa às escolas a responsabilidade de criar as condições favorecedoras da aprendizagem dos alunos, sem proporcionar recursos para isso. Desse modo, esse modelo de gerenciamento se desresponsabiliza pelas condições de funcionamento interno da escola, pondo em risco a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desempenho efetivo dos alunos em suas aprendizagens.

2.1 Ensino e qualidade de ensino

Consideremos, inicialmente, o tema da qualidade de ensino. Desde o período de transição democrática na década de 1980, após a ditadura militar, constata-se o surgimento de movimentos de educadores, pesquisadores e de outros segmentos da sociedade civil, em que reaparecem nos debates e na pesquisa temas como a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental, a educação pré-escolar, a luta pela escola pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado. Surge nesse contexto definições de “escola pública de qualidade”, “ensino de qualidade”, “qualidade de ensino” variando conforme concepções de educação, interesses de segmentos sociais, modalidades de formação (geral, profissional, etc.). Considerando a complexidade dessa discussão, Dourado, Oliveira e Santos (2007) analisaram o termo “qualidade em educação” nos documentos que referenciam as diretrizes da política brasileira para a educação e expõem seus estudos dizendo:

Este estudo apresenta dupla finalidade. Em primeiro lugar, visa contribuir com a identificação de condições, dimensões e fatores fundamentais do entendimento do que seja Educação de Qualidade, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como de organismos multilaterais, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, que exercem influência considerável na formulação das políticas educacionais da região. Em segundo lugar, propõe-se a contribuir com a produção de uma matriz teórico conceitual que venha a subsidiar a discussão de políticas voltadas à garantia da qualidade da educação na região considerando, sobretudo, os compromissos, marcos políticos e as experiências implementadas pelos diferentes países membro (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.7).

Para os autores, “estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos”. Os autores ainda se detêm, também, em buscar conceitos e definições de qualidade da educação presentes em documentos das organizações multilaterais já que, de algum modo, estariam influenciando na elaboração e implementação das políticas educacionais brasileiras. Assim, eles consideram:

A OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos - processos - resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (...) [os organismos multilaterais] ressaltam, por um lado, a discussão de elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade, procurando compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento, assim como, por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação de Qualidade da Educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região. Tais elementos podem, em parte, ser tratados como aspectos objetivos para a construção de condições de qualidade numa escola considerada eficaz ou que produz resultados positivos (DOURADO *et all*, 2007, p.13).

O Banco Mundial (BM), especificamente, tem se posicionado quanto a indicadores de qualidade da educação, posição essa que tem influenciado fortemente as políticas educacionais dos países pobres e emergentes. Assim, o campo ideológico que configura a atuação do Banco e pelos critérios eminentes em seu discurso de produtividade, eficiência e equidade e, ainda, pelas críticas do Banco dirigidas às escolas públicas, foram eixos fundamentais para conduzir e definir as reformas educacionais. Para o BM, os atuais sistemas de ensino são pouco apropriados para desenvolver a economia dos países pobres, ou seja, implementar o crescimento econômico e combater a pobreza. Para tanto, justificam a

intervenção pública na educação como a possibilidade de reduzir as desigualdades ao abrir oportunidades aos setores mais pobres e aos grupos em desvantagem e compensar assim as deficiências do mercado.

Nesse sentido, o BM vem financiar a educação e, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007) a partir destas intervenções do BM na educação, “a concepção de qualidade presente nos documentos do Banco Mundial volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”.

O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 13).

Conforme Torres (2007), o Banco Mundial indica três itens fundamentais para a “qualidade de educação”:

Aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação de horários, e da atribuição de tarefas de casa.a) Proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e, b) Melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância) (TORRES, 2007, p. 135).

A autora ainda ressalta que as propostas do Banco Mundial são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômicas. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem categorias centrais. Assim, esse procedimento reporta às categorias de avaliações externas tanto no âmbito nacional quanto internacional, fato que tem sido alvo de muitas pesquisas, das quais há os que apoiam tais processos e outros que os contestam.

Sobre pesquisas em âmbito nacional, destacamos a desenvolvida pela equipe dos professores Creso Franco, Fátima Alves, Alicia Bonamino, com o título “Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intraescolares” (2007). Os autores constataam que nos últimos quinze anos o Brasil melhorou sensivelmente seus indicadores de acesso e de fluxo de crianças e jovens na escola. No entanto, concluem: “ainda persistem problemas com o fluxo de alunos (...) e, em especial, com a qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras” (p.279).

Os resultados da presente pesquisa enfatizam que a escola faz diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado na presente investigação via variáveis que enfatizavam a ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar, da liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores, e da disponibilidade de recursos na escola, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos quanto a existência de pessoal e de recursos financeiros na escola. (...) Para além do aspecto metodológico acerca de como avaliar esse tipo de efeito, os resultados da presente investigação, que enfatizaram que variáveis associadas ao aumento de médias escolares também se associaram ao aumento da desigualdade dentro da escola, sugerem que as políticas de qualidade em educação precisam ser acompanhadas por políticas de equidade intraescolar, sem o pressuposto de que políticas de qualidade equacionem automaticamente todas as dimensões da equidade (FRANCO, et al, 2007, p. 293-294).

Outra pesquisa de relevância foi desenvolvida por Juan Casassus (2007), que resultou no livro “*A escola e a desigualdade*”. A pesquisa investigou o estado da educação na América Latina e Caribe, onde resultou na tese em que comprova que muito das desigualdades que se observa ao longo da vida escolar e na saída dos alunos, é produzida nela mesma. Ou seja, Casassus não desconhece influxos externos para explicar a desigualdade, mas não exige a escola dessa responsabilidade.

Os governos elaboraram reformas e programas que vão desde medidas de gestão, mudanças nas modalidades de financiamento, reformas curriculares, formação docente, descentralização e centralização, desenvolvimento de livros didáticos. Não há dúvida que assistimos a uma grande ativação do meio educacional. Também existe a percepção de que essas iniciativas não conseguem ser implantadas nas escolas e nas salas de aula (CASASSUS, 2007, p. 27).

É frequente, também, no tema “qualidade da educação” a menção ao termo *equidade* ao invés de *igualdade*, em documentos oficiais. O termo *equidade* é definido no prefácio do relatório emitido pelo Banco Mundial sobre o desenvolvimento mundial (2006), cujo título é “*Equidade e Desenvolvimento*”.

A equidade é definida em termos de dois princípios básicos: o primeiro é o princípio de oportunidades iguais, as conquistas na vida de uma pessoa devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias pré-determinadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda de nascimento. O segundo princípio é a prevenção de privação de resultados, especialmente em saúde, educação e níveis de consumo (BANCO MUNDIAL, Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006, grifos nossos).

Considerando a “qualidade da educação” e no mesmo sentido a *equidade* para e na educação, ou seja, o próprio princípio de “oportunidades iguais” e para todos, evidenciado, portanto, no texto do BM, vislumbra a preocupação com a condição básica para o desenvolvimento econômico sustentável dos países, sobretudo, na eliminação da desigualdade social via educação. Saviani (2009) esclarece:

O termo igualdade, nesse caso já acenando para o seu oposto, isto é, a desigualdade. Não é difícil, pois, entender que também a resposta à pergunta “Que escola queremos?”, quando afirma que queremos uma escola igualitária, gera igualmente expectativas contraditórias trazendo à tona o problema do tratamento igual conferido aos desiguais e do tratamento desigual aos iguais. Afirma-se, então, que a verdadeira escola igualitária não é aquela que trata a todos igualmente, mas aquela que seja capaz de tratar diferentemente os desiguais. E para escapar dessa dificuldade lançou-se mão do conceito de equidade como substituto da igualdade. (...) Por que em lugar de igualdade se passa a falar em equidade e em lugar de uma educação igualitária se passa a falar em educação equalizadora? (...) [e a tese] é exatamente o recurso ao conceito de equidade que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detém o poder de decisão. E isso pode ser demonstrado tanto em termos lógicos como históricos. E enquanto o conceito de igualdade está ancorado na raiz ético-ontológica da dignidade humana, o conceito de equidade parece fundar-se em razões utilitárias próprias do neopragmatismo que vem sendo erigido como a filosofia dominante nestes tempos neoliberais (SAVIANI, 2009, p.18-19)¹⁶.

É conveniente ainda ressaltar no relatório do BM termos circunscritos como “*talentos*”, “*esforços*” que é o mesmo que capacidades, reforçando, portanto, a incumbência do indivíduo ao seu sucesso ou insucesso, ou seja, enfatizando o individualismo. Pode-se dizer que tais conceitos não são novos, são concepções oriundas do liberalismo clássico¹⁷ que,

¹⁶ Ver, SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. Texto da Conferência de encerramento do evento “Pedagogia em debate” proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, no dia 11 de setembro de 2009. (mimeografado)

¹⁷ Para o pensamento liberal clássico, todos os homens dotados, individualmente e naturalmente de talentos e vocações, sua posição na sociedade será determinada pela sua condição individual e natural independentemente da classe social, credo religioso e etnia a que pertencem. Assim, todo indivíduo deveria ter liberdade para lutar e conseguir a posição social máxima através de seu esforço e de suas aptidões individuais. Nesse sentido, na lógica

de certa forma, justificam as desigualdades sociais. Lembrando que no movimento de consolidação da hegemonia burguesa, a escola surgiu como pretexto tanto para satisfazer às necessidades das classes subalternas¹⁸ quanto para consolidar os interesses burgueses. Nesse sentido, observa Freitas (2007):

Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora ‘sob nova direção’: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização. Mas, antes de ser uma etapa em direção à qualidade plena da escola pública, é um limite ideológico, (...). Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados. Para eles, os resultados dependem de esforço pessoal, uma variável interveniente que se distribui de forma ‘naturalmente’ desigual na população, e que deve ser uma retribuição ao acesso permitido. Eles não podem aceitar que uma espécie de ‘acumulação primitiva’ (Marx) ou um ethos (Bourdieu) cultural sequer interfira com a obtenção dos resultados do aluno. Se aceitassem, teriam de admitir as desigualdades sociais que eles mesmos (os liberais) produzem na sociedade e que entram pela porta da escola. Isso faz com que a tão propalada equidade liberal fique, apesar dos discursos, limitada ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação. Como a progressão continuada já demonstrou, ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade (FREITAS, 2007, p.968).

Ao indicar as consequências negativas da desigualdade, o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2006) desvia o caminho de compreensão, ou seja, entra em contradição ao dar ênfase ao termo “equidade” justificando que equidade não significa

dos liberais, os indivíduos se tornariam iguais por convenção e direito legal, apesar de serem diferentes uns dos outros pela própria lei natural, quer dizer, pelas diferenças físicas e biológicas, possuindo, por consequência, atributos diversos.

¹⁸ “A ideia de que as classes subalternas são constituídas pela classe operária, pelos camponeses e também pelos povos coloniais tem (...) uma amplitude excessiva. Formulada desse modo, explica pouco, mas sugere uma via de entendimento das relações sociais fora do reducionismo implícito na concepção de classe social. Isto fica claro [caso se entenda] que cada uma das classes subalternas, de coletividades tão amplas como os povos coloniais, tem contradições, conflitos e confrontos distintos com o eixo de relações que dá sentido à sua participação no mundo do capitalismo. E complicando [mais] o quadro, tem conflitos de interesses e conflitos políticos entre si (...) No entanto, a categoria de subalterno é certamente mais intensa e mais expressiva que a simples categoria de trabalhador. O legado da tradição gramsciana, que nos vem por meio dessa noção, prefigura a diversidade das situações de subalternidade, a sua riqueza histórica, cultural e política... Nessa perspectiva, a subalternidade ganha dimensões mais amplas. Não expressa apenas a exploração, mas também a dominação e exclusão econômica e política... Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma exclusão integrativa, que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou (...) parciais (...) O subalterno não é uma condição, figura que o desenvolvimento capitalista supostamente extinguiria com o correr do tempo. Estamos diante de um processo que se atualiza e subalterniza grupos crescentes nos países pobres, nas regiões pobres dos países ricos, mas também nos espaços ricos dos países pobres”. (Martins, *apud* Nepomuceno, 2003, p. 141-2)

igualdade de renda, pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas. Assim diz o texto: “A equidade, definida fundamentalmente como igualdade de oportunidades entre as pessoas, deveria ser parte integral de uma estratégia bem-sucedida de redução da pobreza em qualquer parte do mundo em desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2006).

Ao mesmo tempo em que o relatório apregoa equidade como condições de resolver problemas sociais, o Estado brasileiro vem contribuir com a implementação do programa “bolsa escola”¹⁹, “bolsa família”²⁰, entre outros no combate da pobreza. Segundo Riscal (2011):

A ampliação do acesso à educação para a maioria da população, nas últimas décadas, apresentou resultados díspares no que se refere ao desempenho escolar dos diferentes grupos sociais. Isto permitiu que se concluísse que a igualdade social não poderia ser alcançada por meio da garantia meramente legal de chances iguais de acesso aos recursos públicos. Articulada à concepção de justiça social, a concepção de equidade passou a ser concebida como resposta racional para esse dilema, porque permitiria a compensação das desigualdades por meio da alocação pontual de recursos. Sob essa ótica, a igualdade social poderia ser alcançada por meio da correção de caráter compensatório, que garantiria não a igualdade na distribuição dos recursos públicos a toda a população, mas a redistribuição de forma a garantir os mesmos resultados a todos. De acordo com essa concepção, a igualdade não se dá, portanto, na entrada, mas na saída do sistema. Na verdade, este sistema pode ser concebido não como uma reforma educacional, mas como uma reforma gerencial, porque atinge basicamente o sistema de financiamento da educação. A política educacional passa a assumir o aspecto gerencial e volta-se para a

¹⁹“Bolsa Escola”, foi idealizado pelo Ministério da Educação para que, na condição de política pública universal, possa realmente sedimentar o direito mais essencial para a inclusão social - a educação. (...) A Lei nº 10.219 – que cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação – “Bolsa-Escola”, destaca que “o pagamento da bolsa será feito à mãe das crianças que servirem de base para o cálculo do benefício, ou, na sua ausência ou impedimento, ao respectivo responsável legal”. O Relatório do Banco Mundial – “An Assessment of the Bolsa Escola Programs”, de maio de 2000, também pontuou algumas razões para as mães serem responsáveis pelo recebimento da bolsa: a) “uma transferência para a mulher, ao invés de para o homem, resultará em uso mais apropriado dos fundos”. b) “assegurar a participação da mulher na educação e no desenvolvimento da criança resulta em um uso mais apropriado dos recursos”. c) repassar os recursos para as mulheres, principalmente para a mãe, é uma forma de promover a “equidade de gênero”. (BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria do Programa Nacional de Bolsa Escola).

²⁰ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos.

redução das desigualdades regionais e locais e para a equalização dos resultados. Todo o sistema educacional é redesenhado visando uma maior eficiência. Como a meta é atingir as parcelas da população mais carentes, o gerenciamento incide apenas no setor público e prioritariamente nas escolas e setores da população que apresentam os piores resultados na comparação nacional de desempenho [escolar] (RISCAL, 2011, P. 249-250).

As considerações acima sintetizam a afirmação de Abdeljalil (2011, p. 51): “Em tempos de crise, a educação continua a ser a única esperança dos grupos sociais para ter uma chance de ascensão social”. O contexto socioeconômico, portanto, em que a educação acontece propaga o peso social conferido à educação, sobretudo, em relação ao sucesso e insucesso escolar, ou seja, muito mais do que com a capacidade de aprendizagem. Nesse sentido, é pertinente considerar que o discurso que propala a ascensão social nos documentos do “Todos Pela Educação²¹” Shiroma *et al* (2011) verificou que a perspectiva de ascensão social foi abandonada e indicando de imediato a perspectiva de inclusão social.

Se até aqui a educação foi um fator de ascensão social, permitindo às pessoas maiores chances de subirem na vida, daqui para frente a educação será cada vez mais um fator social. Isso significa que as pessoas que não tiverem pelo menos 8 a 10 anos de educação escolar de boa qualidade não terão condições sequer de participar do cotidiano da vida social, ou seja, serão excluídos (SHIROMA, *et al* 2011, p.237).

Freitas, em artigo de 2002, já sinalizava problemas muito reais na questão da educação de qualidade, mencionando um momento da história da educação brasileira em que o empresariado nacional passou a se preocupar com a qualidade da escola.

Para nós, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento. Sua divisão em duas etapas obedece às mesmas razões pelas quais, no passado, pediram-nos que esperássemos pelo crescimento do “bolo” antes de reparti-lo. Somente [a partir da e] na década de 1990, quando a ausência de uma ‘determinada qualidade’ começou a incomodar as perspectivas de crescimento das taxas de acumulação de riquezas – não somente como preparação para o trabalho, mas como forma de reduzir custos sociais e como forma de ampliação do controle político-ideológico (ainda que pela simples guarda das crianças nos aparatos escolares, já que a escola não ensina apenas pelo seu conteúdo escolar) –, a questão da ‘qualidade’ foi pautada pelos empresários e, conseqüentemente, pelos governos. (...) As dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade

²¹ Como já sinalizado no capítulo anterior o programa “Todos Pela Educação” foi criado no ano de 2007. O programa possui como mobilização nacional “Eu, Você, Todos Pela Educação” com o objetivo de mobilizar a sociedade civil “em prol da causa da Educação Básica de qualidade para todas as nossas crianças e jovens”.

atualmente: por adição de controle sobre a escola (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e por adição de tecnologia (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.). Esta é a forma mais ‘avançada’ pela qual o capitalismo consegue imaginar a ‘escola de qualidade’. Ela é herdeira de como ele vê a melhoria nas outras instituições sociais, em especial nas empresas – troca da base tecnológica e da forma de gestão da força de trabalho (FREITAS, 2002, p.301-302).

As considerações feitas até aqui, com o apoio de vários pesquisadores, nos levam a concluir que há distintos entendimentos de qualidade da educação e/ou qualidade de ensino. No entanto, a posição que tem prevalecido é de que a melhoria da qualidade da educação se dará por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como livros didáticos, equipamentos e ações de formação de professores em serviço. Por sua vez, o posicionamento de Freitas (2002) confirma essas orientações do Banco Mundial, acrescentando algumas questões cruciais: a) somente faz sentido políticas de acesso à escola que sejam caracterizadas como “acesso a uma educação de qualidade”; b) No entanto, setores empresariais se apropriaram da bandeira da qualidade quando, ao longo da década de 1990, aumenta sua participação na discussão do tema “qualidade da educação”, obviamente com o sentido que interessava a esse segmento social; c) a proposta empresarial para a escola de qualidade está assentada em dois pontos: aumento de formas de controle dos professores e do currículo mediante procedimentos internos e externos de avaliação e introdução da tecnologia (treinamento de professores, provimento de equipamentos e melhoria da infra-estrutura etc.).

Abordaremos a seguir três aspectos desse conjunto de questões: a) a qualidade de ensino e as políticas educacionais internacionais para a escola; b) A associação entre essas políticas e as políticas de descentralização administrativa; c) consequências dessas políticas em relação ao desempenho escolar.

a) A qualidade de ensino e as políticas educacionais internacionais para a escola

No primeiro capítulo, buscamos encontrar em documentos elaborados pelos organismos multilaterais a definição de políticas para a escola que, de certa forma, resignificam aquelas funções mais convencionais definidas com base na pedagogia tradicional. É frequente a menção de que parte do insucesso da escola pública em vários países se deve ao fato de ser “tradicional”, ou seja, baseada na transmissão de conteúdos, nas

relações autoritárias, na reprovação etc., práticas essas que levariam muitos alunos ao fracasso escolar ou ao abandono da escola. É precisamente contra essa escola tradicional é que são propostos novos objetivos, novos modelos de funcionamento do currículo, novas formas de organização escolar.

A análise dos mencionados documentos – especialmente a Declaração Mundial da Conferência Educação para Todos – leva-nos a identificar duas concepções de currículo escolar. O currículo instrumental, ou seja, um currículo baseado numa política de resultados e o currículo “experencial”, valorizando na escola formas de organização das relações humanas voltadas para o convívio social. Libâneo (2011) caracterizou o currículo instrumental como aquele com um viés acentuadamente economicista, ligado a necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego. A escola deve oferecer conteúdos mínimos definidos a partir de objetivos baseados em competências mensuráveis. A assimilação desses conteúdos deve ser avaliada por testes, cujos resultados servirão para premiação das melhores escolas e melhores professores. O Ministério da Educação ou as Secretarias de Educação proveem insumos como livros didáticos, capacitação de professores com custo baixo como a educação à distância, inovação em técnicas de gestão, descentralização do sistema visando autonomia das escolas e responsabilização dos professores pelos resultados, avaliação externa por testes padronizados, parcerias com empresas privadas, prêmios e bônus às escolas e professores bem sucedidos. Já o currículo “experencial” ou integrado é organizado em torno de temas geradores ou projetos obtidos, geralmente, a partir dos interesses e da experiência comum dos alunos, opondo-se ao currículo por disciplinas. Segundo Libâneo (2004):

Estes dois modelos de currículo fazem parte da onda neoliberal de internacionalização das políticas de educação, especialmente para países "emergentes", tendo em vista a adequação pragmática entre os objetivos econômicos e objetivos educacionais, muitas vezes com o argumento a favor da redução dos problemas sociais e de inclusão social. Assim, as políticas curriculares oficiais no Brasil têm possibilitado esses dois currículos, escolhidos conforme as preferências ideológicas e políticas dos dirigentes da educação. O primeiro tem sido adotado em vários Estados brasileiros, não sem resistência dos professores, enquanto que o segundo caracteriza as orientações do governo federal. Há indícios em sistemas estaduais de aplicação dos dois modelos concomitantemente, já que nas orientações curriculares dos organismos multilaterais não são considerados incompatíveis (LIBÂNEO, 2004, p.70).

O que se pretende mostrar neste tópico é que a proposta de escola das políticas internacionais alterna dois critérios de qualidade: um tipo de escola que visa atender

necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego, outro, que visa proporcionar um espaço de convivência e de acolhimento social. Em ambos os tipos, sacrificam-se os objetivos da escola ligados ao conhecimento e à aprendizagem como também, por consequência, os aspectos pedagógico-didáticos. A declaração de Miranda (2005) ajuda a reforçar essa hipótese:

Pode-se afirmar que a organização escolar em ciclos propõe uma alteração de fundo no modo de conceber a escola: deixa de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento (princípio do conhecimento) para orientar-se por uma outra lógica que, na falta de um nome melhor, está sendo chamada neste artigo de princípio da socialidade, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seja promover a socialidade dos alunos, ou seja, efetiva-se como um espaço/tempo ao qual devam pertencer, constituir um lugar no mundo, deixando como secundária a tarefa de instruí-los para o mundo. O termo “socialidade” demarca, assim, um espaço/tempo de convivência representado pela escola. (...) De imediato, essa política tem o efeito de produzir um alívio nas taxas oficiais de fluxo escolar. Há, ainda, de se aguardar os efeitos de um complicador que virá a seguir sob a forma de avaliação institucional: as mesmas agências que exigem correção do fluxo a qualquer preço instauram procedimentos de avaliação que irão “corrigir as distorções do sistema”, propondo mecanismos ainda mais sofisticados e eficientes de discriminação e exclusão dos que escaparam do princípio do conhecimento (e de seu viés excludente) lá na escola, mas terão de se defrontar com ele quando for a hora de se instalar no tempo e no espaço em sua vida adulta pessoal e profissional (MIRANDA, 2005, p. 648-649).

O princípio da socialidade, em detrimento do princípio do conhecimento proferido pela autora acima citada, vem justificar a existência de dois projetos diferentes de escola, um para a população desprovida economicamente e outro para a classe rica. Tais considerações remetem-nos ao princípio da liberdade individual de uma educação “Para Todos” existentes no ideário Liberal Clássico e no contexto atual do ideário Neoliberal. Em tempos que a burguesia ia se consolidando como classe, o discurso político/social despontava como defesa de uma escola livre, leiga, gratuita, para todos, ou seja, convertia-se em defesa de uma escola adequada aos excluídos socialmente, sobretudo, para a classe trabalhadora. No mesmo sentido, sobre os pressupostos que abarcam o neoliberalismo, Libâneo (2010), corroborando com Miranda (2005), sintetiza:

Estas duas últimas posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças. (...), a escola para o acolhimento social tem sua origem na Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, em que é recorrente o

diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois está organizada em cima de conteúdos livrescos, nos exames e nas provas, na reprovação, em relações autoritárias. Trata-se, então, de conceber outro tipo de escola, abrindo outros espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem, tomadas como eixo do desenvolvimento humano (LIBANEO, 2010).

Considera-se, portanto, que a escola pública destinada ao acolhimento da maioria, ou propriamente, à inclusão social, contrasta com um sistema educativo cada vez mais diferenciado. Segundo Fonseca, a educação é tratada pelo Banco “como medida compensatória para proteger ou aliviar os pobres” nas possíveis tensões que poderia suceder no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção “demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes” em que segundo a autora “enquanto medida compensatória” a ênfase se dá na educação primária (FONSECA, 2007, p 232). A partir dessas considerações conclui-se que o ideário neoliberal vem, perante a sociedade civil, garantir a gratuidade e a obrigatoriedade da educação primária, isto é, a garantia e o alargamento dos direitos civis e políticos, sobretudo, para os excluídos socialmente.

b) Políticas educacionais para escola e políticas de descentralização administrativa

A tese a ser defendida neste tópico é a de que há uma associação direta entre as políticas educacionais para a escola, especialmente as políticas de resultados, e a descentralização administrativa. Como se sabe, a política de resultados começa com a definição de metas e objetivos por competências, cujos resultados são medidos por meio de testes. Desse modo, o Estado assume o papel regulador, ou seja, através de formas de controle e monitoramento do desempenho da escola, dos professores e dos alunos, ele “dirige” o sistema a distância, dispensando formas de gerenciamento convencional. Simultaneamente, a descentralização visa à responsabilização da escola e dos professores pelos resultados dos alunos. Tem-se, assim, a centralização do controle e descentralização das responsabilidades.

O efeito perverso dessas políticas é que o Estado se desresponsabiliza dos fatores intraescolares, deixando-os nas mãos da escola e dos professores que não têm autonomia para assegurar-los enquanto condição para o desempenho positivo dos alunos no processo de

aprendizagem. Pode estar aí uma das explicações dos baixos índices de desempenho dos alunos. Libâneo (2010)²² esclarece este ponto:

Muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais. Tais soluções estariam se baseando na ideia de que para melhorar a educação bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos alunos, deixando de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar, como, por exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada, o afrouxamento da avaliação da aprendizagem. Em face desses problemas (a lista cobre apenas uma parcela deles), tem surgido uma variedade de propostas sobre as funções da escola, várias delas frequentemente antagônicas. Em alguns estados, escolas e professores pedem o retorno da escola 'tradicional'. Enquanto isso, setores do empresariado do ensino criaram e vendem para estados e prefeituras os "sistemas de ensino" (ensino em pacotes didáticos). Persiste entre muitos 'gestores' da educação a ideia de uma escola centrada na gestão com foco ou na eficiência ou na democratização das relações internas (como solução para melhorar a aprendizagem dos alunos). E, nas políticas oficiais, surge a escola do acolhimento social, cuja função é propiciar a convivência e a sociabilidade, em contraponto à escola destinada, preponderantemente, à formação cultural e científica, isto é, ao conhecimento e ao ensino, posição em que se inclui o autor deste texto (LIBÂNEO, 2010).

Assim como os princípios de descentralização, autonomia e modernização, a avaliação é meio de verificar as probabilidades dos empreendimentos econômicos empregados à educação por meio do rendimento do aluno. Constata-se que há transferência da lógica empresarial para a educação onde o produto são os resultados do rendimento escolar tomados como evidências da eficiência, eficácia e qualidade do sistema educacional. Tal procedimento se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as pela qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, desobrigando o poder público de seus compromissos para com a educação. 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, a realidade escolar foge do seu objetivo, onde pode ser que Libâneo (2011) tenha razão ao escrever:

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

²²Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. A temática abordada é parte de pesquisa do autor, em andamento, intitulada: "O declínio da escola pública brasileira: quando e porque desandou", realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 2011, p.173).

A política de descentralização administrativa trouxe, portanto, às escolas, maior flexibilidade e autonomia e, juntamente com esse processo, mais responsabilidade às demandas intraescolares, sobretudo, quanto ao desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos. Pode-se, portanto, concluir que a realidade educacional brasileira ainda possui um bom caminho rumo à qualidade de ensino, tendo em vista dados dos sistemas avaliativos externos que aferem o rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, pode-se perguntar: o que o Estado tem feito com esses dados?

c) Consequências das políticas educacionais internacionais em relação ao desempenho escolar

Neste tópico, pretendemos argumentar que as políticas internacionais para a escola, refletidas nas políticas de educação nacionais, ao se desviarem dos objetivos prioritários da escola voltados para o conhecimento e a aprendizagem dos conteúdos, se omitem em relação ao provimento do desempenho efetivo dos alunos. O Estado deixa a atuação do desempenho escolar às limitadas possibilidades de atuação da escola e dos professores.

Em artigo publicado em 2009, Libâneo estabelecia uma relação entre objetivos da escola e práticas de organização e gestão. Primeiramente definia a escola como lugar de formação cultural e científica para promover o desenvolvimento mental e a formação da personalidade dos alunos e, em seguida, afirmava que, para alcançar seus objetivos, necessitava de meios organizacionais. E concluía: “uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens” (LIBÂNEO, 2009, p. 12).

Detalhando mais essas condições, o autor mencionava pesquisas mostrando que o modo de funcionamento da escola fazia diferença em relação aos resultados escolares dos alunos, incluindo nesses modos de funcionamento: a formação profissional dos professores, um sistema de organização e gestão eficaz, capacidade de liderança dos dirigentes, o ambiente e o clima escolar, formação em serviço dos professores, prédios adequados, equipamentos e

materiais didáticos, adequada seleção e organização dos conteúdos, adequados procedimentos de avaliação da aprendizagem. O posicionamento deste autor mostra com clareza a relação entre critérios de qualidade de ensino e fatores intraescolares, ou seja, se os critérios de qualidade se afastam das funções primordiais da escola, que são o ensino e a educação, e a uma política educacional de resultados não interessa dar atenção aos fatores intraescolares, compromete, com isso, o desempenho dos alunos nos testes.

Em relação a isso, a própria UNESCO²³ atesta o papel dos fatores intraescolares no êxito escolar dos alunos. Em pesquisa recente baseada nas coletas de dados das Provas Brasil de 2005, 2007 e 2009, buscou saber a dimensão da exclusão intraescolar na aprendizagem de alunos de escolas públicas. As análises apontam os seguintes resultados sobre as probabilidades de exclusão do aprendizado escolar:

A probabilidade de exclusão escolar é, em grande medida, explicada por características tais como a defasagem idade/série, o ambiente cultural familiar e a composição social nas escolas, medida com base na média do nível socioeconômico dos alunos e na proporção de estudantes com atraso escolar em cada escola. (...) mais, observamos que estudantes têm menor probabilidade de exclusão educacional quando estudam em escolas com melhores indicadores de qualidade: mais equipamentos; melhores instalações, bibliotecas e condições de funcionamento; equipes de gestores e de professores mais coesas e menos violência escolar. Destaca-se que cada um dos indicadores de qualidade das escolas e dos professores está associado a um efeito bastante pequeno para a probabilidade de exclusão escolar, quando comparado aos efeitos das variáveis indicadoras do contexto familiar. (...) Há margem para a melhoria da qualidade de escolas e professores, sobretudo para os estudantes menos favorecidos. Os dados mostram que os estudantes excluídos do direito de aprender são aqueles expostos a professores menos qualificados e mais sobrecarregados e os que têm acesso às piores escolas (BRASIL, UNESCO, 2012).

Por sua vez, medidas adotadas pelos sistemas de ensino visando atuar nos fatores intraescolares podem perder sua eficácia se os objetivos que se definem para eles se desviam daquelas funções clássicas da escola. Consideremos por exemplo, a adoção dos ciclos de escolarização em escolas brasileiras. Barreto e outros (1999, p. 29) esclarecem o que são os ciclos de escolarização:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a

²³Cf. UNESCO, Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009. SÉRIE Debates ED N° 04 – abril de 2012.

excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período. A opção por essa forma de ordenação vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas e dos currículos escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, forma de organização curricular, teoria de aprendizagem que fundamenta o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, regulamentação dos tempos e espaços escolares. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico (BARRETO *et all* , 1999, p. 29).

É sabido que a adoção dos ciclos tem como principal objetivo assegurar a permanência e a aprendizagem dos alunos, ou seja, assegurar-lhes as condições de sucesso escolar. No entanto, deparamos com variedade de formas de organização da escola como promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada, classes de aceleração/correção de fluxo, conselhos participativos, sistemas de dependência, recuperação nas férias, que acabam traindo aquele objetivo. Ou seja, a intenção é promover o acesso e a permanência como forma de “educação para todos”, no sentido de inclusão social. No entanto, conforme o que se deseja como objetivos e funções da escola, as formas de se promover essa intenção podem resultar não em inclusão escolar, mas em exclusão. Segundo Freitas:

[Todo esse processo de inclusão social, na verdade], são novas formas de exclusão que atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (FREITAS, 2007, p. 973).

Enfim, o quadro atual do ensino Brasil, evidenciado pelos próprios processos avaliativos oficiais mostra que os alunos ainda não conseguem concluir o ensino fundamental. Os que o concluem (quando o concluem) não possuem conhecimentos suficientes para a vida social e profissional. Parece claro que falham os processos pedagógico-didáticos, ou seja, dirigentes educacionais, técnicos de educação, políticos, pesquisadores precisariam atentar

melhor para a pertinência dos objetivos e funções definidos para a escola, pois os resultados do processo ensino-aprendizagem são insatisfatórios, especialmente em relação aos alunos mais pobres. Tem razão Enguita (1989) quando escreve:

(...) a norma é extraída daquilo que constitui a subcultura, a linguagem, os valores, as pautas de comportamento, a atitude perante a escola e o horizonte educacional dos grupos sociais privilegiados, o resultado consiste em grande medida em "eleger os eleitos" contribuindo assim para reproduzir, não apenas a estrutura de classes da sociedade, mas também a pertinência individual à mesma (ENGUITA, 1989, p. 211).

Essas considerações mostram o quanto se faz necessário refletir sobre a relação entre qualidade de ensino e desempenho escolar. Há muito a esclarecer sobre os processos de inclusão e exclusão, tão presentes nos discursos acerca das políticas educacionais e da qualidade de ensino. Nesse sentido, em relação às considerações até o momento descritas, permite buscar a educação municipal de Goiânia em relação ao desempenho escolar, cuja análise pode trazer elementos esclarecedores desse quadro complexo que é a realidade educacional brasileira.

CAPÍTULO III

O ENSINO MUNICIPAL DE GOIÂNIA: O DESEMPENHO ESCOLAR EM QUESTÃO

No primeiro capítulo, procuramos destacar tópicos das políticas educacionais internacionais que revelam seu posicionamento em relação aos objetivos da escola e do perfil de aluno a formar. No segundo capítulo, procuramos sinalizar a qualidade da educação decorridas do discurso neoliberal. Neste capítulo, faremos a mesma incursão, porém em relação às políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GO).

3.1 Breve identificação da cidade de Goiânia-Goiás

A cidade de Goiânia foi fundada em 1933, desenvolveu-se a partir de um plano urbanístico, tendo como objetivo ser o centro político e administrativo do estado de Goiás. Goiânia, hoje com 78 anos, já com características de metrópole e embora com problemas urbanos típicos de outras cidades grandes no saneamento básico, moradia, educação, saúde, transporte coletivo, sistema de trânsito, recebeu o título de Melhor cidade com Qualidade de Vida, dentre as cidades brasileiras, segundo avaliação da Organização Mundial de Estados, Municípios e Províncias (OMEMP, 2009). Paradoxalmente, é considerada a cidade com maior disparidade econômica do país. A desigualdade econômica do povo goianiense foi constatada a partir do relatório apresentado na abertura do V Fórum Urbano Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse relatório descreve que Goiânia ocupa a 10ª posição entre as outras capitais como Belo Horizonte (13ª), Fortaleza (13ª), Brasília (16ª) e Curitiba (17ª) que apresentaram as maiores diferenças de renda entre ricos e pobres no País (O Popular - 20/03/2010).

Goiânia é, também, considerada a cidade com maior concentração de renda na América Latina e no Caribe, entre 19 cidades de grande e médio porte citadas no relatório Estado Mundial das Cidades 2008/2009. O estudo foi divulgado pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat) e revelou as disparidades sociais nas cidades latino-americanas e caribenhas a partir do critério da renda. A análise da distribuição

da renda foi feita a partir do Índice de Gini, um coeficiente muito utilizado pelos economistas para mensurar as diferenças entre ricos e pobres. Conforme os critérios da ONU, coeficientes acima de 0,4 superam a chamada linha internacional de perigo, Goiânia tem um índice de 0,65. No Brasil, os técnicos da ONU-Habitat analisaram sete grandes cidades: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Brasília e Goiânia. Mesmo sendo um dos menores centros urbanos do universo pesquisado, a capital goiana se revelou concentradora de renda, seguida de perto por Brasília(O Popular - 20/03/2010).

Segundo o IBGE de 2010, Goiânia é uma cidade com população estimada em 1.302.001, sendo que a população em idade escolar é de um pouco mais 290.000. O número de matrículas realizado durante o ano de 2011 foi de 287.114 nas redes federal, estadual, municipal e particular. O número de alunos matriculados e efetivamente frequentando o ensino fundamental, na rede municipal de ensino, é de 74.543 alunos(MEC/INEP, Secretaria de Estado da Educação – SEE, 2012).

3.2 O sistema de ensino no município de Goiânia-Goiás

Como já mencionado, 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 federativos²⁴ União, estados e municípios, em relação aos próprios sistemas de ensino.

²⁴ Tratar do federalismo é falar de um tipo específico de Estado. Alguns conceitos fundamentais, sem pretensão de esgotamento, podem nos servir de auxílio nessa análise exploratória. Federação provém do latim *foedus-eris* que significa contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança e também se fiar, confiar-se, acreditar. Uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado Soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas. Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são

Historicamente, pode-se situar que a educação fundamental na cidade de Goiânia esteve, em princípio, vinculada à Rede Estadual de Educação. Segundo Silva (*etall*, 2009):

Até então, essa era uma responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Com o fim da Ditadura Vargas, Goiânia recuperou o direito de eleger seus dirigentes. Apresentava, porém, a peculiaridade de, mesmo tendo seu prefeito e vereadores eleitos, a administração municipal ter continuado, até 1961, vinculada ao governo estadual. A partir de então, deu-se a separação entre as duas instâncias e, nesse processo, foi organizada e estabelecida a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que sucedeu o antigo Departamento de Educação e Cultura (SILVA *etall*, 2009, p. 126-127).

O processo de descentralização, dando autonomia e determinando competências e atribuições aos entes federativos com relação à educação, com a transição para os municípios²⁵, pode ser mais bem sintetizado na exposição de Sarmento (2005) ao descrever:

repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas. A repartição de competências sempre foi um assunto básico para a elucidação da forma federativa de Estado. Podem-se distinguir três tipos gerais de federalismo. O federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração – difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre os anos 1930-1934, 1937-1945 e 1964- 1988. O federalismo centrífugo remete ao fortalecimento do poder do Estado membro sobre o da União em que, na relação concentração – difusão do poder prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente o poder hegemônico das oligarquias paulistas e mineiras, entre 1898 – 1930. O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é o registro jurídico forte de nossa atual Constituição. São exemplos formalizados de federalismo político, ainda que diferenciados entre si nas suas especificidades e efetivação: o Brasil, os Estados Unidos, a Alemanha, o México, a Argentina, a Venezuela, a Rússia e a Bélgica (CURY, 2010, p. 152).

²⁵ Embora os municípios possuam autonomia para a elaboração do Plano educacional, existe apoio e orientações por meio do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime). Consta na introdução do programa o seguinte: “O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação” (Undime). Teve como objetivo de fortalecer a atuação dos dirigentes ante a gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, bem como com de contribuir para o avanço do País em relação às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A parceria realizada entre MEC, Undime, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Banco Mundial (Bird) possibilitou a realização desse Programa. Alinhado com o compromisso de promover os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, bem como com as metas estabelecidas no Marco de Ação de Dacar (2000) e no PNE, o Pradime enfatiza a dimensão educacional do desenvolvimento humano e sustentável e chama a atenção do dirigente para o papel da educação no processo de desenvolvimento local. Com nova denominação e novos conteúdos, o Pradime retoma a experiência do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (Prasem), realizado pelo MEC em 1997, 1999 e 2001. A nova denominação ressalta a figura do dirigente municipal de educação, em conformidade com a Undime. Os novos conteúdos afinam-se com o contexto dos atuais desafios da política educacional do País, destacando o papel estratégico do dirigente municipal nesse cenário. Além disso, abrangem um conjunto de unidades temáticas, no formato de palestras e oficinas,

O movimento pela autonomia municipal em educação teve expressão clara nos anos de 1980 com a criação, em 1986, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Logo após a aprovação da nova LDB, a entidade realizou o seu 6º Fórum Nacional, sendo destacadas a questão da autonomia municipal e a possibilidade aberta para os municípios organizarem sistemas próprios. 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).

Nesse contexto, os estados e municípios com autonomia em dirigirem a educação e 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, sinalizava 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).

Dessa forma, o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE), em sua versão de 11 de março de 2003 propõe seguir 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. As prioridades até então estabelecidas são: garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando-se sua conclusão; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou não concluíram, aí incluída a erradicação do analfabetismo; ampliação do atendimento nos demais níveis; valorização dos

enfatizando aspectos práticos e teóricos de conhecimentos úteis à gestão dos sistemas de ensino e da política educacional no âmbito municipal (MEC, PRADIME, 2007).

²⁶A Lei nº 10.172 de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (Brasil, 2001). Estabelece objetivos e metas para a educação. Sinteticamente, essas metas tratam do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios.

profissionais da educação e desenvolvimento de sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidade de educação (GOIÁS, PEE, 2003).

É importante destacar que durante todo o movimento de reformulação da educação no país, o município de Goiânia, acatando a Lei Federal nº 10.172 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências em concomitância com a Constituição Federal (1988) e Constituição Estadual (1994), reescreve sua Lei Orgânica de 1990²⁷. Estabelece em seu capítulo III, “Da Educação, Da Cultura e Desporto”, Art. 235 que “A educação, direito de todos, é dever do Município e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade” (GOIÂNIA, LO, 2011).

DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, Art. 238 - Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, integrado às diretrizes da Educação Nacional e Estadual, e inspirado nos seguintes princípios:

- I. A educação é dever do Poder Público e direito do cidadão, sendo asseguradas a todos iguais oportunidades de recebê-la;
- II. O ensino mantido pelo Município será gratuito e de qualidade;
- III. A participação do cidadão na definição das diretrizes, na implantação e no controle do ensino municipal será garantida; Parágrafo único - Integrarão o Sistema Municipal de Ensino as escolas públicas e privadas, localizadas no município.

Art. 239 - São objetivos do Sistema Municipal de Ensino:

- I. Garantir o desenvolvimento pleno da personalidade humana; promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico; contribuir para a formação de uma consciência crítica e para a convivência em uma sociedade democrática;
- II. Preservar e expandir o patrimônio cultural do Município;
- III. Instituir plano Plurianual de Educação;

²⁷Cf. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 048, de 18 de novembro de 2010 (DOM N.º 4.996 de 06-12-2010) 5ª edição consolidada e atualizada www.camaragyn.go.gov.br Goiânia –Goiás, Fevereiro 2011.

- IV. Assegurar a realização do censo escolar do Município, em conjunto com o Estado;
- V. Estabelecer ação conjunta com o Estado na ampliação e expansão da rede pública de ensino para evitar a concentração ou a ausência de escolas em determinadas áreas.
- VI. Estabelecer e implantar a política de educação para a segurança do trânsito;
- VII. Incluir a educação ambiental nos programas de ensino das unidades escolares do Município;
- VIII. Incluir o estudo dos Princípios, Direitos e Garantias Constitucionais nos programas de ensino das unidades escolares do Município.

É preciso, neste momento, retomar um registro importante, já mencionado no capítulo I, de que em 1990 foi realizada a Conferência Mundial Educação para Todos de Jomtien, a qual foi espelho para a elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003). Este Plano, por sua vez, fornece os elementos para a elaboração do Plano Nacional de Educação, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 2001. Conforme os artigos da Lei que aprova esse Plano, os Estados e Municípios deveriam elaborar seus planos de educação. Esta cadeia de documentos normativos mostra, por si só, os vínculos entre as políticas educacionais internacionais e as nacionais, rebatendo no município de Goiânia.

Portanto, seguindo as determinações emanadas do poder estadual e federal, a rede municipal de Goiânia estabelece seu Plano Municipal de Educação (Lei nº 8262, 2004). Na introdução do Plano, podemos ler:

O grande desafio do Plano Municipal de Educação é proporcionar mudanças na forma de gerir a educação no município, de modo a garantir a inclusão das populações excluídas e a melhoria da qualidade da educação ofertada a todos os habitantes da cidade. Para atingir estes objetivos é preciso não só que o poder público desenvolva política que garanta às pessoas condições materiais e subjetivas, para sobrevivência e o exercício da cidadania, mas também que o processo educativo tenha como eixo norteador o desenvolvimento humano de todos os sujeitos no município, de forma equitativa, e que oriente suas ações para proporcionar-lhe o efetivo desenvolvimento social (PME, introdução, 2004).

Lembrando que a partir da década de 1990, com os constantes debates sobre a educação no plano nacional, a situação de Goiás não foi diferente. Nesse contexto, a RME participa em construções e reconstruções de suas propostas curriculares, defendendo como princípio um ensino que realizasse “efetivamente, sua condição de ensino público, em defesa dos setores populares” (GOIÂNIA, 1984).

3.3 O desempenho escolar e o ensino municipal de Goiânia

As escolas municipais de Goiânia são regidas pelo sistema de ciclo, embora escola de ciclo não seja objeto deste trabalho, torna-se relevante, neste primeiro momento, uma pequena aproximação histórica sobre esse modelo de escola que vigora no município de Goiânia. Com a retomada da democracia no Brasil, intensificou-se no seio dos educadores a discussão e o debate sobre o redirecionamento da escola pública. O quadro em que se apresentava o ensino brasileiro e não diferente no município de Goiânia, era de números significativos de evasão e repetência escolar.

Buscando reverter este quadro, reforçou-se em nível nacional o discurso de combate à fragmentação dos conteúdos e à defasagem da aprendizagem dos alunos, ou seja, o enfrentamento do fracasso escolar nas escolas públicas com vistas à redemocratização do ensino e implementação de uma escola democrática com possibilidade de garantir acesso e permanência a todas as crianças em idade escolar. Para tanto, em Goiânia foi implementado o Bloco Único de Alfabetização, com o objetivo de “Propiciar um ensino fundamental com qualidade, ampliando o tempo de escolarização da série de alfabetização para dois anos, reduzindo a evasão e a repetência” (GOIÂNIA/SME, 1985).

Dando continuidade aos objetivos de educação democrática e de qualidade, sobretudo, buscando ainda reverter os problemas de defasagem idade/série, evasão e repetência, dos quais, considerados como consequência do sistema seriado, a rede Municipal de educação de Goiânia reestrutura o ensino fundamental com o projeto “Projeto Escola para o Século XXI” com diretrizes curriculares para o ciclo I e II implantados em 40 escolas sendo que para o ciclo I em função do Bloco Único de Alfabetização²⁸ o projeto foi implantado em todas as escolas. Segundo Mundim (2009):

²⁸ A partir da década de 1990, ao participar dos debates educacionais em nível nacional, o município de Goiânia, buscando propor uma educação democrática, implementa a proposta do “Bloco Único de Alfabetização” e, ao mesmo tempo, a organização de equipes para reformulação do currículo que estava em vigor. A partir destas ações, a primeira reforma curricular se concretizou em 1992, com a sistematização e produção dos Programas Curriculares de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Também foram elaborados nesse período, cadernos didático-pedagógicos para subsidiar o trabalho dos professores. Constata-se, nesse percurso, uma segunda reformulação que se inicia em 1997, tendo em vista elaborar um projeto para alunos em defasagem idade/série, implantando as classes de aceleração. No entanto, as salas de aceleração deveriam incluir mais alunos do que o previsto em

Sob a direção do PSDB teve início em 1997 uma gestão cuja pretensão maior era a ‘modernização’ do sistema municipal de educação de Goiânia. Desse modo, caracterizar a implantação dos ciclos implica primeiramente compreender o seu significado a partir do contexto inovador pretendido. Tomando-se por base o título dado à proposta – Escola para o Século XXI –, uma vez mais na história da Secretaria Municipal o intento era avançar rumo a um futuro cujas promessas de modernização pareciam mais próximas que as de outrora. Afinal, a chegada do novo século, o advento da informática e o acesso às multimídias provocaram uma virada na maneira de conceber a escola. O projeto Escola para o Século XXI teve sua aprovação e regulamentação no Conselho Estadual de Educação pela Resolução nº 266, de 29 de maio de 1998. Esta revogou, a partir do ano letivo de 1998, a Resolução nº 123, de 11 de setembro de 1992 (que havia aprovado a Experiência Pedagógica do Bloco Único de Alfabetização) e autorizou a implantação de nova estrutura do ensino fundamental, com a organização em ciclos, para as unidades escolares da rede municipal de ensino de Goiânia (MUNDIM, 2009, p. 90-91).

Nesse contexto, com as novas propostas a serem desenvolvidas, os currículos foram programados em quatro projetos: Projeto temático; projeto de ação pedagógica; projeto de apoio didático e projeto de avaliação. Em função da integração curricular a proposta pedagógica organizou os conteúdos programáticos em torno de um tema geral “Cidade e cidadania” que subdividia em subtemas onde foram incluídos os conteúdos disciplinares. Quanto à avaliação, um dos itens mais discutido naquele processo, houve vários encontros para discutir como deveria ser uma proposta de avaliação própria da RME. Nesse sentido, foi tomada como referência a experiência da Escola Plural de Belo Horizonte²⁹, considerada em muitos aspectos um programa a ser seguido. Tais procedimentos possibilitaram a realização de uma proposta caracterizada como mediadora, formativa e somativa, que possibilitaria que

decorrência da existência de alunos com problemas de defasagem idade/série, evasão e repetência, dos quais, considerados como consequência do sistema seriado.

²⁹A proposta da Escola Plural de Belo Horizonte (1994) estava centrada em quatro grandes núcleos. O primeiro núcleo referia-se aos *eixos norteadores*. Esses eixos foram os princípios orientadores de todas as demais ações da Escola Plural. São eles: uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional. O segundo núcleo envolveu a reorganização dos tempos escolares. O programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade. O segundo núcleo envolveu a *reorganização dos tempos escolares*. A organização em ciclos significou uma nova lógica de organização dos tempos escolares. Os conteúdos curriculares deixaram de orientar a organização das séries e os educandos passaram a ser seus eixos orientadores. (MIRANDA, 2007)

os educandos fossem avaliados a partir de sua experiência escolar sem interrupções ou reprovações (MUNDIM, 2009).

Pode-se resumir que todos esses movimentos em torno da educação, tendo como foco o debate sobre procedimentos de repetência ou não do aluno, foi o ponto chave das constantes reformulações curriculares posteriores. Entre esse e outros fatos existentes no processo de ensino no município culminou na realização do seminário “Perspectivas Pedagógicas para um Novo Ensino Fundamental na Rede Municipal” e, nesse contexto, em função já da expansão e implementação do ciclo III, novamente tiveram que rever as propostas curriculares para o ensino fundamental de Goiânia. Durante os anos 1999 e 2000 elaboraram o documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino – 2001-2004” que serviria de referencial para todas as escolas da RME, (GOIÂNIA, 2000). O PME considera o Projeto Político-Pedagógico dos ciclos de formação reconhecendo sua implementação e condução desde 1998.

É importante destacar que no período de 2004 a 2008 houve várias contestações quanto ao desenvolvimento do ensino municipal. Constatamos próprios documentos da SME que: “após quatro anos da implementação da Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Infância e Adolescência (2004), as Diretrizes curriculares foram revisadas”. O item mais debatido nesse período foi a continuidade ou não das escolas de sistema de ciclo e o processo de avaliação, principalmente, sobre a permanência ou não do aluno no mesmo ciclo.

Nesse contexto, em consenso com as diretrizes nacionais e, principalmente as internacionais, para a educação brasileira, as modificações para a escola de ciclo, descritas no documento de título “Reorganização dos ciclos de formação e desenvolvimento humano na rede municipal de educação de Goiânia”, aprovado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 195, de 19 de dezembro de 2005 (GOIÂNIA. CME, 2005), que institui as seguintes diretrizes: processo de enturmação, mobilidade, frequência, avaliação e redimensionamento do currículo. A enturmação considera alunos em idades aproximadas, o desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo do educando, bem como seu ritmo de desenvolvimento; a mobilidade como agrupamentos temporários, progressão, avanço e permanência; a avaliação interna que considera a permanência do educando por mais tempo

no mesmo ciclo caso o aluno não apresentar condições para o próximo ciclo. Nesse sentido, o aluno poderá permanecer por três anos em cada ciclo.

Todas as ações relatadas e o debate sobre o processo de avaliação, as reformulações das diretrizes curriculares no município, pode-se considerar que foram realizados em virtude de vários descontentamentos, sobretudo, quanto aos procedimentos de retenção ou não de alunos e ao não aprendizado. Dessa forma a RME se viu perante críticas de pais de alunos e a sociedade em geral criticando o sistema de ciclo em Goiânia, (Mundim, 2009). Assim sendo, em documento, as justificativas que nortearam as alterações consideraram que alunos apresentam ritmos, histórias, interesses e acompanhamentos diferentes, fatos estes que refletem no desempenho escolar dos alunos. Outro aspecto que fundamenta as alterações perpassa pelo processo de enturmação, ou seja, a partir do desempenho escolar, o aluno poderá ser reenturmado após diagnóstico que mostrará possibilidades e necessidades de cada aluno. Essa proposta visa uma organização flexível que permitiria ao educando interagir com diferentes grupos, metodologias e profissionais. No processo de reagrupamento a proposta era a realização de avaliações diagnósticas observando idade, escolaridade, tempo de ciclo do aluno, tendo em vista, portanto, se o aluno poderá permanecer no mesmo ciclo ou não. A proposta então é de que o aluno poderá permanecer no mesmo ciclo pelo menos três anos consecutivos. Pode-se relacionar que todas as alterações são oriundas das diversas críticas e, principalmente, em saber se dava ou não a continuidade do sistema de ciclo. Segundo Mundim (2009),

O início da gestão peemedebista foi marcado pela incerteza em relação à possível continuidade ou ruptura com a política de ciclos em desenvolvimento na rede municipal. Conforme relata a secretária, ao tomar posse, foi convocada pelo Ministério Público para discutir sobre a aprendizagem na rede municipal de educação, posto que várias ações haviam sido protocoladas no órgão questionando a qualidade do ensino ministrado na rede. Sob a alegação de que havia alunos no ciclo III, correspondente à 8ª série, que não sabiam ler e nem escrever, o Ministério Público orientou que o processo de avaliação fosse imediatamente retomado com a instituição de provas no sistema. (...) Dessa forma, foram instituídas no primeiro ano desta gestão uma série de mudanças na proposta de ciclos em desenvolvimento, como esclareceu a secretária em entrevista concedida ao jornalista Euler Belém: *Há escolas que implantaram os ciclos no Rio Grande do Sul, em Brasília, em Minas Gerais, em São Paulo. Em nenhuma delas o ciclo funcionou, infelizmente. Muitas pessoas da rede acham que o ciclo não vai dar certo, mas eu preciso de tempo para provar se ele vai ou não dar certo. Porque existem muitos educadores que confiam nos ciclos. Já estamos com a equipe fazendo modificações no ciclo. E precisamos de um ano para tomar uma decisão. Eu seria inconsequente, já nesse ano letivo, se acabasse com os ciclos e voltasse com a seriação. Mexeria em tudo, inclusive*

na carga horária dos professores, no salário deles. Seria uma inconsequência da minha parte. Quem planejou o início do ano letivo de 2005 foi a gestão anterior. Não posso mudar nada bruscamente neste ano. Por isso, não estamos acabando com os ciclos, estamos fazendo modificações significativas, o que era uma proposta do candidato Iris Rezende. O objetivo delas é favorecer a aprendizagem. Ao longo desse ano, vamos continuar com esse diagnóstico e queremos a participação de toda a comunidade escolar, inclusive do Sintego (MUNDIM, 2009, p. 109-110).

Na elaboração das Diretrizes Curriculares de 2008, consta como referência a Proposta Político-Pedagógica para a Educação da Infância e Adolescência (Res. CME n. 214/2004) e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (Res. CME n. 021/2000). Para a revisão do processo de ensino/aprendizagem nas escolas, tendo em vista as Diretrizes Curriculares, a SME instituiu uma comissão formada por representantes do Centro de Formação dos Profissionais da educação, Divisão de Educação Fundamental da Infância e Adolescência e Unidades Regionais de Educação. Essa comissão passa a se constituir como Grupo de Trabalho e Estudo – GTE. Para as discussões, foi instituído um coletivo de professores por área de modulação e organizados encontros por área de conhecimento em razão de vislumbrar os objetivos das áreas afins.

Assim, foram realizadas discussões sobre problemas da estrutura organizacional dos ciclos de formação como: manutenção do número de professores por ciclo; eleição do coordenador pedagógico – pedagogo ou professor de área – pelo coletivo da escola; atendimento individualizado ao aluno; manutenção do horário de estudo; planejamento coletivo semanal; limitação de 25 alunos por turma; discussão do Projeto-Político-Pedagógico com a comunidade escolar; modulação de profissionais capacitados para atuar nos laboratórios de informática e nas salas de leitura; formação continuada dentro e fora do horário de trabalho; garantia permanente da organização dos professores em grupos de trabalho e estudo; produção de cadernos pedagógicos nos GTE.

Segundo consta, nesse período foi realizada a 1ª avaliação institucional na RME. Tal processo teve como objetivo, em princípio, implantar na RME um processo avaliativo do sistema que viesse subsidiar a gestão à melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, um melhor desempenho institucional. Para tanto, as escolas e as UREs 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. (NAP, relatório, introdução, 2005-2007)

Pode-se resumidamente relacionar que a implementação do processo avaliativo da SME vem de certa forma, corroborar com as determinações emitidas pelos organismos multilaterais, isto é, a “obrigação de resultados positivos do desempenho escolar”. A lógica em que vigora, desde então, exprime uma pressão social forte em favor de um sistema educativo de qualidade e a obrigação de resultados os quais são delegados ao sistema, aos docentes e à cada estabelecimento escolar. A qualidade do ensino, propriamente o desempenho efetivo da aprendizagem enfatizada, tanto por organismos internacionais quanto pelos governos nacionais e locais, demanda mecanismos de ações da melhoria dos resultados dos alunos e, assim, indagamos: quais são as ações?

3.4 Avaliação interna & avaliação externa: o desempenho escolar em questão

Diante dos aspectos sinalizados e entre avanços e retrocessos do ensino municipal, pergunta-se: o ensino municipal de Goiânia é de qualidade? Que critérios de qualidade são utilizados nos procedimentos avaliativos? Saber ler e escrever bem e ter noções básicas em matemática já sinaliza educação de qualidade? E os outros aspectos como formação de cidadão pleno, criativo, crítico e transformador da realidade? São esses os argumentos propalados nos documentos oficiais e oficiosos que conduzem a educação brasileira? As respostas talvez possam ser encontradas nas entrelinhas sobre que indicadores os processos

avaliativos querem detectar, sejam das avaliações realizadas pela própria SME, sejam aquelas realizadas pelo MEC a dos organismos multilaterais entre outros. Freitas (2011) esclarece:

Portanto, se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por esta qualidade e qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude – e isso não cabe nos testes. É prudente, portanto, recusar a “objetividade” dos reformadores empresariais e formatar um projeto educacional que oriente o país para além do domínio de português e matemática. (...) Os reformadores empresariais argumentam que português e matemática é o básico para se formar para a cidadania. Entretanto, não definem o que entendem por cidadania, o que termina resumindo-se em atender aos interesses das corporações empresariais. O problema em limitar-se ao básico é que o básico, por definição, exclui aquilo que se considera que não é básico. E isso é uma decisão ideologicamente orientada. As artes, o corpo, os sentimentos, a afetividade, a criatividade devem ser desenvolvidas simultaneamente e não após o básico. As crianças das camadas populares só têm a escola para desenvolver tais habilidades. Não passam duas vezes pela escola: primeiro para aprender o básico, e depois para expandir o básico. É um engodo, portanto, falarmos que o básico vem primeiro. Portanto, o que esconde esta decisão é que ela aceita, na verdade, que a escola forma cidadãos de segunda categoria para quem o básico é suficiente e cidadãos de primeira categoria, para quem o ciclo educacional se expande para além do básico. Aos primeiros, uma escola assistencialista, que guarda a criança na escola e se contenta com ensinar o básico. Para os segundos, uma escola que realmente forma. Está em curso a “guetorização” do sistema escolar (FREITAS, 2011, p. 6-7).

Como já sinalizado anteriormente, a qualidade de ensino considerada na visão dos organismos multilaterais, aproximam-se à relação insumos-processos-resultados e que se define a partir dos resultados avaliativos em larga escala representado a partir da verificação do desempenho do aluno. Sobre o desempenho escolar a verificação acontece em dois processos, no interior da sala de aula entre professor e aluno e a do lado de fora, ou seja, as avaliações exteriores, as institucionais ou a de Sistema, avaliando o desempenho escolar por um todo. Qualquer seja a forma em que as avaliações acontecem, o que está em jogo é a qualidade de ensino verificada por meio do desempenho escolar dos alunos. Considerando tais processos avaliativos em que confere a qualidade de ensino, Libâneo (2004) esclarece as duas formas desse processo:

Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto das escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a

avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficiência dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas (LIBÂNEO, 2004, p. 238).

Se de um lado temos as avaliações dos sistemas em nível nacional³⁰, por outro lado temos a avaliação local dirigida e organizada pela RME por meio do Núcleo de Avaliação e Pesquisa – NAP. O NAP se constitui de uma equipe sob a responsabilidade do Departamento Pedagógico/Centro de Formação dos Profissionais da Educação. O trabalho do NAP iniciou-se em 2005 após ter criado o Grupo de Trabalho de avaliação (GT-avaliação) com o objetivo de subsidiar a política educacional da RME. A equipe que a compõe é assim definida: um coordenador, cinco membros permanentes, cinco membros representantes das URE e dois funcionários administrativos. De acordo com o projeto do GT-avaliação as ações desenvolvidas pelo NAP deverão ser planejadas de acordo com as demandas das divisões do DEPE e as necessidades apontadas pelos resultados das avaliações e pesquisas desenvolvidas pelo próprio núcleo. As propostas para o período de 2005/2007 foram: avaliação anual do sistema – ciclo de formação e desenvolvimento humano; Investigação das seguintes dimensões do contexto educacional: gestão escolar, nível sócio/econômico dos educandos, perfil dos professores.

As avaliações, segundo o Núcleo de Avaliação e Pesquisa - NAP (2005-2007), envolveram 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 enturmação, mobilidade, frequência, avaliação e a reformulação, desde então, das Diretrizes curriculares”. As avaliações que foram realizadas nos ciclos I, II e III foram compostas em duas partes: a primeira formada por um texto base, a partir do qual os conteúdos foram abordados de forma interdisciplinar em questões dissertativo-objetivas. A segunda parte consistia em produção de um texto abordando a mesma temática trabalhada na primeira prova.

³⁰As avaliações dos sistemas escolares realizadas no Brasil têm sido utilizadas em diferentes níveis administrativos como instrumento para, segundo os órgãos que a realizam, levantar informações quanto à qualidade de ensino. Dessa forma tais procedimentos se consolidaram como política de ação governamental de avaliação, especialmente a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no mais presente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é um indicador de desenvolvimento educacional, que combina tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar. Nesse processo, as avaliações em larga escala se destacam como estratégias privilegiadas para a obtenção de informações significativas sobre a qualidade de ensino e a realidade educacional do país, segundo os órgãos competentes e pesquisadores que apoiam essa iniciativa.

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. No ciclo II e III alguns aspectos foram diferenciados em relação ao grau de conhecimento que compete a estes ciclos.

Os resultados destas avaliações, segundo os documentos do NAP (2005/2007) “foi preocupante, sobretudo, no processo de leitura e escrita dos alunos”. Nesse sentido, a equipe analista, levantou a seguinte hipótese de que ao “levar em conta a realidade do aluno 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 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 (NAP, 2005/2007).

Entre o relatório do NAP de 2005/2007 para o de 2008 e o de 2010 algumas ações foram acrescentadas. Segundo o relatório 2009, a avaliação teve como objetivo aferir “o nível de aprendizagem dos educandos e oferecer aos professores, diretores e coordenadores um instrumento de avaliação, pautado nas Diretrizes Curriculares da RME similar a da Prova Brasil”, ou seja, o intento foi (considerando as entrelinhas) preparar as escolas para a Prova Brasil. As provinhas foram para “apenas alunos das turmas E - ciclo II e turmas I – ciclo III³¹”. No entanto, o relatório ressalva que a metodologia e instrumentos fossem “possível quantificar o percentual dos acertos por aluno, por turma, por escola” enfatizando, porém, que a metodologia de atribuição de notas difere a utilizada pelo Inep na Prova Brasil. As provas do agrupamento E foram organizadas com 40 questões e do agrupamento I 46 questões incluindo as questões de língua portuguesa com o foco em leitura, também deram maior atenção às questões de matemática. Os alunos deveriam responder corretamente pelo menos

³¹ A organização das turmas ou classes nas escolas da RME de Goiânia possui a seguinte estruturação: ciclo I (agrupamentos A, B, C) ciclo II (agrupamentos D, E, F) e ciclo III (agrupamentos G, H, I).

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 responder corretamente as questões. Os resultados das avaliações de 2007 e 2009 verificaram, segundo o relatório, que as maiores dificuldades dos alunos foram em matemática. Assim, comparando a avaliação anterior a de 2005 onde foi constatado baixo desempenho em língua portuguesa, nesta avaliação do ano de 2009, o baixo desempenho foi em matemática.

Podemos inferir que nos resultados das Avaliações de Sistema realizadas pelo NAP, o desempenho escolar das escolas municipais possuem um bom caminho a percorrer em busca da qualidade de ensino e do desempenho efetivo das aprendizagens de seus educandos. A avaliação realizada pelo NAP e pela Prova Brasil legitima-se por estar inserida em uma política de governo de “competência” na lógica da gestão por resultados, ou seja, significa modos de regulação das políticas públicas educacionais que vem conduzindo responsabilidades às instituições escolares, diretores e professores. Cassasus (2009) alerta tais processos ao considerar:

A política educativa é uma arte difícil, porque a educação não é uma ciência exacta [quantitativa]. Apenas se podem fazer aproximações, com precaução e senso comum, mas também se tem que estar disposto a introduzir mudanças. Chegou o momento de mudar. Chegou o momento de usar o senso comum e enunciar algumas questões, tais como: A finalidade da educação (o que eu entendo que seja a qualidade de educação) é que as pessoas sejam melhores e, com isso, que a sociedade seja melhor. Esta posição implica fazer uma reflexão aprofundada acerca das finalidades da educação no século XXI e qual o tipo de pessoa e sociedade que se quer construir, o que obriga a que se acabe com o pensamento simplista acerca da educação, que evita o debate de fundo e se fica pelo manejo de ferramentas. Colocar a educação ao serviço das crianças e não ao serviço das autoridades (...). Trabalhar com os docentes e não contra eles (...). Considerar que são os processos que modulam as formas de convivência que as pessoas desenvolvem consigo próprias e com os outros. Por isso é realmente importante trabalhar ao nível dos processos que ocorrem na escola (interações e ambientes) e não pensar que o trabalho educativo consiste em medir resultados. (CASSASUS, 2009, p. 73).

Pelas considerações do autor e pela forma como são utilizados os processos de Avaliações de Sistema, procuramos saber quais são as orientações da SME para as avaliações do desempenho escolar em sala de aula, sobretudo, por considerarmos *a priori* que o bom desempenho em sala de aula repercutirá nas avaliações realizadas externamente, ou melhor, em qualquer outro tipo de avaliação. Segundo a SME, nos Ciclos de Formação e 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;
- 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 humanizadora.

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 incluiu, 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, num “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). Tendo, portanto, os procedimentos para a avaliação do desempenho escolar do aluno, como se processa a questão de promoção ou retenção do aluno, o mesmo que aprovação ou reprovação? Conforme a 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, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação" (SME, PPP, Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, p. 30)³².

É importante destacar que ao mesmo tempo em que o PPP da SME preza pelo tipo de avaliação qualitativa, considera o procedimento quantitativo. Esta 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 (SME, PPP, p. 27).

Tais procedimentos cabem, portanto, refletir, não há um contrassenso existente nas propostas avaliativas internas? O processo avaliativo interno, ou seja, o realizado em sala de aula, demonstra ou não a realidade do processo de aprendizagem dos alunos? Não estariam os professores considerando mais a presença em sala dos alunos do que conteúdos, tendo em vista o problema de evasão escolar (por muitos motivos)? Um dos critérios estabelecidos oficialmente é a não retenção dos alunos e possibilitar a permanência destes no ambiente escolar. Podemos entender que professores e a própria comunidade escolar se perdem nesse contexto, ou seja, Libâneo (2004) esclarece:

Como se pode ver, os problemas envolvidos na avaliação educacional são muitos. A dependência econômica do Banco Mundial força a submissão dos sistemas de ensino e das escolas às suas orientações técnicas. Os educadores progressistas, por sua vez, principalmente os interessados no bom funcionamento da escola (uma escola democrática, emancipadora, etc.), tendem a ficar perdidos com os programas introduzidos

³²Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução n. 240, de 17 de dezembro de 2008.

pelos estados hoje praticamente atrelados àquelas orientações do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2004, p. 251).

Considerando a avaliação quantitativa em relação à avaliação qualitativa, Cassasus (2007) lembra que na década de 1980 a percepção de melhor educação pautava-se na referência quantitativa. As taxas de matrículas e a permanência até a conclusão era ponto fundamental para qualificar uma instituição de qualidade. Como não era mais possível comparar a qualidade em termos quantitativos, buscou-se a visão qualitativa, recorrendo-se a instrumentos que medissem a qualidade. Atualmente, o foco das avaliações concentra-se na observação e medição do desempenho ou o sucesso acadêmico. Sendo assim, mensurar e nomear a qualidade são pontos centrais no processo de avaliação (CASASSUS, 2007, p. 43).

Sob as orientações do Banco Mundial para a educação, segundo Torres (2007) a posição do Banco para a educação pública em anos iniciais de escolarização:

Em outras palavras, tudo o que a criança é, aprende e sabe antes de entrar na escola aparece como educação pré-escolar [anos iniciais], como uma educação cujo objetivo é preparar a criança (particularmente a criança proveniente de setores pobres) para ir à escola e melhor se adaptar a ela. A qualidade e a eficácia da educação pré-escolar medem-se, então, em função do desempenho e do rendimento posteriores das crianças na escola (TORRES, 2007, p. 175).

Se o desempenho e/o rendimento escolar serão vistos após a estada na escola, isto é, na vida social adulta, Miranda (2005) ao analisar as escolas de ciclo, sobretudo, considerando as políticas educacionais instituídas:

De imediato, essa política tem o efeito de produzir um alívio nas taxas oficiais de fluxo escolar. Há, ainda, de se aguardar os efeitos de um complicador que virá a seguir sob a forma de avaliação institucional: as mesmas agências que exigem correção do fluxo a qualquer preço instauram procedimentos de avaliação que irão “corrigir as distorções do sistema”, propondo mecanismos ainda mais sofisticados e eficientes de discriminação e exclusão dos que escaparam do princípio do conhecimento (e de seu viés excludente) lá na escola, mas terão de se defrontar com ele quando for a hora de se instalar no tempo e no espaço em sua vida adulta pessoal e profissional (MIRANDA, 2005, p. 649).

Entre as políticas públicas para a educação e a sociedade civil, há o consenso sobre a necessidade de todas as crianças irem à escola. No entanto, ao se tratar do que elas têm que aprender, como aprender e para que aprender, predominam visões e expectativas diferentes entre o que é proposto, a prática nas escolas e a realidade social. A dicotomia existente pode gerar os inúmeros problemas da educação? A escola que temos pode resolver

os inúmeros problemas sociais? A ideia subjacente é a de que as escolas para os excluídos são escolas pobres no que tange aos equipamentos didáticos, infra-estrutura física e qualidade dos recursos humanos que ali trabalham. Por sua vez, os professores tendem a ter baixas expectativas com relação às capacidades de aprendizagem dos alunos provenientes dessa camada. No entanto, como considera Libâneo (2004, p. 248), “não se trata de nos opormos à avaliação institucional externa ou interna. O problema está na redução do processo avaliativo ao produto final sem considerar os aspectos internos do processo de ensino”, ou seja, aquilo que de fato proporcione ensino de qualidade e conseqüentemente desempenho efetivo das aprendizagens.

CAPÍTULO IV

DESEMPENHO ESCOLAR: O CASO DE DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE GOIÂNIA

Analizamos até aqui as políticas educacionais internacionais e nacionais nos aspectos de política para a escola e como elas repercutem em políticas educacionais locais, como é o caso da SME de Goiânia. Procuramos nesse percurso sublinhar que as políticas instituídas buscam versar em suas propostas a qualidade de educação, sendo que a qualidade expressada é verificada por meio dos programas oficiais de avaliações externas. Dessa forma, o caminho percorrido nos três capítulos anteriores culmina com a descrição e análise de dados obtidos no cotidiano de duas escolas municipais e com a apreensão da visão que agentes do sistema escolar têm em relação à eficácia das políticas educacionais no atendimento dos objetivos e funções da escola, em relação aos procedimentos avaliativos oficiais e o desempenho escolar.

Nosso entendimento, ao ir a campo, é de que a escola é uma realidade concreta, subjetiva e objetiva, singular e complexa, que se constrói coletivamente e se materializa na atividade de todos os seus agentes (diretores, professores, coordenadores, pais e alunos). Assim, é por meio da observação *in loco* e das explicações desses agentes que colocamos em destaque a realidade dessas escolas, diante das perguntas formuladas neste estudo, visando esclarecer o que está acontecendo com elas em relação à propalada qualidade de ensino.

4.1 Selecionando as escolas

A escolha das escolas se deu pela consulta aos resultados das avaliações aferidas pelo IDEB de 2009. No Estado de Goiás, o número de escolas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental que passaram pela avaliação do IDEB foram 330, juntando as estaduais e municipais, das quais 131 municipais. Para a pesquisa empírica optamos pelas escolas municipais e dentre as 131 escolas, selecionamos dez escolas que atingiram a meta estabelecida pelo IDEB e dez consideradas com menor desempenho, ou seja, as que não atingiram a determinada meta. Essas escolas foram visitadas durante o mês de agosto de 2011,

coletando de cada uma o número de alunos matriculados e o número de salas de aula. Entre as vinte escolas visitadas, decidimos por quatro, e entre estas optamos por duas³³: a Escola Municipal Amarela, que atingiu a meta estabelecida pelo IDEB, e Escola Municipal Branca que não conseguiu o proposto conforme os parâmetros do IDEB que para o ano de 2009 a meta era atingir nota 4,3.

É importante ressaltar que, durante as visitas, nos deparamos com situações típicas da realidade escolar brasileira. Por exemplo: escolas com melhor estrutura física estão localizadas em regiões mais desenvolvidas nos aspectos de infraestrutura, ao contrário, em regiões menos ou com pouco desenvolvimento, as escolas têm estrutura física extremamente precária, prédios escolares mal conservados e carentes de recursos pedagógicos. Consideramos, assim, que tais precariedades podem afetar o desempenho escolar. Durante as visitas deparamos com escolas com janelas e vidraças quebradas, pinturas envelhecidas, banheiros lastimáveis, cozinhas com pouco produto para a merenda dos alunos etc. O que chamou nossa atenção, para este fato, foi a Escola Amarela situada num setor carente de infraestrutura, seu aspecto de funcionamento era desalentador. A escola carecia de toda a atenção, tanto na estrutura física quanto em materiais pedagógicos e, por acaso, esta escola obteve na avaliação da Prova Brasil (2009) a meta estipulada do IDEB.

O impacto sobre a Escola Municipal Amarela começou logo no primeiro dia em que a visitamos, ou seja, presenciamos um fato que nos trouxe certa indignação e que merece ser relatado. Para preparar o lanche dos alunos, a merendeira estava buscando água numa residência vizinha, pois o motor de bombear a água da cisterna estava estragado há alguns dias (não há neste setor urbano água tratada). Segundo relato da própria merendeira, a diretora estava pedindo incessantemente à secretaria de educação para resolver o problema e, até aquele momento, nada havia sido feito. A merendeira ainda ressalta, por ser água de cisterna e ter uma fossa séptica, ela tinha dúvidas quanto à qualidade da água de que se serviam na escola. Outros problemas crônicos existentes nesta escola estarão descritos no decorrer deste capítulo. Ressaltamos que, com toda dificuldade que esta escola apresentava, ela alcançou a

³³Após as definições esta pesquisadora buscou autorização para a pesquisa na SME (Secretaria Municipal de Ensino).

meta do IDEB quando se compara com a maioria das escolas que passaram pelo mesmo processo avaliativo e com boas condições físicas e recursos pedagógicos.

Outro fato que nos causou impacto foi durante a visita à Escola Municipal Branca, uma das escolas que não atingiu a meta do IDEB. Por essa razão, a ideia que tínhamos era de uma escola desgastada em vários sentidos e qual não foi nossa surpresa, ao depararmos com um belo edifício. Ao adentrar nesta escola e observá-la no seu aspecto físico, encontramos o que todos os educadores almejam para uma escola: salas amplas com boa ventilação, biblioteca com bom acervo de obras didáticas e literárias, sala de informática com computadores novos, notebooks, espaços cobertos para recreação dos alunos, cozinha bem equipada, refeitório amplo com TV a cabo etc.

Entre a Escola Municipal Branca e a Escola Municipal Amarela, nos defrontamos com uma pergunta intrigante: o que leva uma escola a obter melhor ou pior índice de avaliação? Esta, entre outras questões, remete-nos ao que já há algum tempo propala Libâneo (2010): “É no interior da escola, na sala de aula, ou seja, na ponta do sistema, é que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem”.

4.2 O trabalho de campo

Conforme comunicado na introdução, o trabalho de campo foi realizado durante o segundo semestre do ano de 2011 e, ao decidir quais escolas a serem investigadas, buscou-se autorização na SME onde esta pesquisadora foi prontamente atendida. Assim, elaboramos um cronograma de atividades a ser desenvolvido. De acordo com o cronograma, as observações foram realizadas de segunda até a quinta feira no período vespertino. A sexta feira foi o dia destinado a realizar a revisão das anotações das observações. As observações foram realizadas em dias alternados da seguinte forma: na segunda e quarta feira as observações foram realizadas na Escola Amarela; terça e quinta feira na Escola Branca. No entanto, em dias definidos em que esta pesquisadora não pode comparecer ao campo, este dia foi repostado na sexta feira.

As observações começaram a ser realizadas a partir do dia 5 (cinco) do mês de setembro, encerrando o trabalho de campo no dia seis de dezembro com 30 seções de

observação ao todo. Os sujeitos da pesquisa foram: na Escola Municipal Amarela a diretora Ana e a coordenadora Augusta que me concederam entrevista simultaneamente no mesmo dia e hora (19 de setembro a partir das 14:00 horas) e, duas professoras denominadas de A1 e A2. No dia 21 do mês de novembro entrevistamos a professora A1 e no dia 26 de novembro a professora A2. Os sujeitos da Escola municipal Branca foram, a diretora Beatriz, o coordenador Baltazar e duas professoras B1 e B2. A entrevista com a diretora Beatriz foi realizada no dia 20 de setembro e com o coordenador Baltazar no dia 29 de setembro. A entrevista com a professora B1 foi realizada no dia quatro de dezembro e com a professora B2 no dia seis de dezembro.

4.3 Contextualizando e conhecendo as duas escolas

Nossa visão devaneadora das escolas pesquisadas foi bastante influenciada pela perspectiva descrita por Freitas (2004):

A “forma escola” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções”. Vista com ingenuidade, é um conjunto de salas de aula e espaços agregados (refeitório, cozinha, sala dos professores, do diretor, pátios, etc.) destinados a acolher as novas gerações. A arquitetura parecera neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas (Shulgin, 1924). Esta dimensão espacial é vivida em acontecimentos que se desenrolam em seus tempos e ritmos (tempo para estudar, tempo para aprender matemática, tempo para brincar, tempo para planejar, tempo para gerir). Nada é tão demarcado na forma escola atual como seus tempos. Instituí-los implicou em decisões igualmente orientadas por uma visão de mundo e por concepções de educação. Tais decisões foram implementadas há tanto tempo na história da escola que já não nos damos mais ao trabalho de examiná-las e, em geral, damos isso por suposto e naturalizado (FREITAS, 2004, p.1).

A Escola Municipal Amarela

A Escola Municipal Amarela a que alcançou a meta determinada pelo IDEB com estrutura física precária situa-se na região norte. Esta região, predominantemente de residências populares e de classe trabalhadora é um exemplo típico do crescimento desordenado da cidade, apesar de esta ter sido, originariamente, uma cidade planejada. Nesta

região é possível constatar ocupações irregulares, áreas de risco, sobretudo as áreas que margeiam o Rio Meia Ponte. 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 Municipal Amarela possui 314 alunos matriculados no ensino fundamental, assim distribuídos: período matutino - 117 alunos no Ciclo II e III; período vespertino - 115 alunos no Ciclo I e II; período noturno - 82 alunos na modalidade EJA. 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). Quanto ao computador estragado e a aquisição de novos ou mais computadores, a coordenadora relata que já fez pedido à secretaria da educação para a substituição ou o concerto da máquina, assim ela diz:

Mandamos um ofício e eles responderam que estão aguardando a chegada de novas máquinas, mas não sei se elas vão chegar até aqui na escola, pois acredito que esta escola encontra-se esquecida dos órgãos governamentais. Há muito que reivindicamos melhorias e as verbas que chegam para nós são equivalentes ao número de alunos, ou seja, são poucas as verbas e então temos que contar com a boa vontade da comunidade. (Augusta, 12/09/2011)

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. Na frente do edifício da escola há uma calçada de mais ou menos dois metros de largura que se estende por toda a frente da escola. Segundo relatos tanto da diretora quanto da coordenadora, a calçada foi construída pelos próprios pais de alunos que pediram doações de materiais de construção e, num final de semana, construíram a calçada. Mencionaram que com a falta de calçamento os alunos sujavam os sapatos de barro e, conseqüentemente, a sala de aula no período chuvoso. 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.

São poucos os recursos pedagógicos da escola ou, como consta num de seus relatórios e também no PPP: dois computadores, um retroprojektor, duas televisões de 29'', dois aparelho de DVD e dois vídeos VHS, um karaokê e projetor multimídia, dois mapas geográficos e de corpo humano, um mimeógrafo a álcool, uma impressora a jato e matricial, uma Impressora xerocopiadora, um micro sistema com CD, alguns jogos e brinquedos pedagógicos que ao verificá-los, constatamos que não estavam em bom estado de uso.

A Escola Municipal Amarela conta com recursos financeiros do PDDE e do PAFIE. Os recursos, segundo o seu PPP, são utilizados na compra de material de consumo, material permanente e prestações de serviço. A escola, segundo relato da diretora, procura realizar eventos com fins lucrativos para benefícios não só da escola como dos próprios alunos. “As verbas que recebem para a escola são insuficientes para resolver os problemas existentes e imediatos” relata a diretora.

A Escola Municipal Branca

A Escola Municipal Branca, com IDEB abaixo da meta estabelecida e ótima estrutura física, situa-se na região sudeste de Goiânia. Se levarmos em consideração a

disparidade econômica da cidade de Goiânia, pode-se dizer que esta região assinala consideravelmente a diversidade econômica goianiense quando se comparam as moradias, isto é, de um lado a existência de condomínios luxuosos e de outro lado bairros populares com construções simples e alguns conjuntos habitacionais. O bairro onde se encontra a Escola Municipal Branca é um bairro planejado, 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 de referência às doenças tropicais.

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, que, segundo relato da diretora, foi construído recentemente. 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 pingpong, uma mesa de pibolim, um Kit para fanfarra, um Kit para Rádio Escola, um kit para Judô contendo 15 placas emborrachado (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”.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Na Escola Municipal Amarela entrevistamos a diretora (Ana), a coordenadora pedagógica (Augusta) e duas professoras. A diretora Ana é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atua na docência por dez anos e é a primeira vez que exerce uma direção escolar. A coordenadora Augusta também é pedagoga e possui especialização em Métodos e Técnicas de Ensino, é participante do GTE de Coordenadores Pedagógicos promovido pelo CEFPE/SME. A professora A1 é pedagoga, possui especialização em Psicopedagogia, é jovem, trabalha como docente há oito anos. A professora A2 também jovem é pedagoga fez pós-graduação em educação inclusiva e atua por cinco anos como docente.

Beatriz, diretora da Escola Municipal Branca é licenciada em Pedagogia e Pós Graduação em Planejamento Educacional, atua como docente há quinze anos com experiência na educação fundamental em séries iniciais. O coordenador Baltazar é pedagogo, com Pós Graduação em Planejamento Educacional e exerce a docência há dez anos. A professora B1 é pedagoga, com especialização em educação infantil, é jovem e exerce a docência há seis anos. A professora B2 possui formação em Letras, com habilitação em língua portuguesa e mestrado em Educação Brasileira pela UFG, trabalha como docente há dez anos e no ensino

fundamental em anos iniciais por seis anos. Além da escola Branca a professora B2 trabalha numa instituição particular com a disciplina língua portuguesa.

4.5 Desempenho escolar: tecendo relações entre o proposto e o realizado

Ao caracterizar a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca, como já foi relatado anteriormente, destacamo-las como ambiente natural de estudo. A escolha destas escolas partiu das discrepâncias existentes entre elas, tanto no aspecto físico e equipamentos quando no aspecto pedagógico. Assim, buscou-se verificar como vem ocorrendo a dinâmica do cotidiano dessas escolas por meio de observações e, especialmente, por meio de depoimentos dos sujeitos que atuam nestas escolas.

Advertimos que apresentaremos as escolas e depoimentos sobre elas separadamente. A intenção de destacar cada uma, em princípio, foi a de contrariamente condescender às políticas instituídas, que por meio das avaliações externas, buscam homogeneizar a educação, ao mesmo tempo em que as fragmentam a partir de seus resultados. Acrescentamos ainda, que as desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes e as diferenças inevitáveis entre as escolas e seus atores são desconsideradas quando as diretrizes educacionais propõem a padronização da qualidade, desconsiderando por meio de ingerência externa, as especificidades existentes em cada unidade de ensino, sobretudo, numa tentativa de padronização do que sabidamente é diverso (ENQUITA, 1993). Entende-se, que a escola remete a um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos enquanto expressões dos valores, hábitos, comportamentos transmitidos em seu cotidiano. Como especifica Forquin (1993) ao tratar da cultura no contexto escolar:

É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela está submetida aos acasos das 'relações de forças simbólicas' e a eternos conflitos de interpretação, que ela é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação. Isso significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente (FORQUIN, 1993, notas introdutória, p. 15-16).

Assim, o procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa assenta-se na compreensão de que é nas práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas, que encontramos de forma dinâmica, o pressuposto de que os homens são sempre seres pertencentes a uma realidade concreta e, como tais, constroem material e espiritualmente a sua história. De forma que é no cotidiano da escola, no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos (professores/alunos e todos da comunidade escolar) envolvidos nessa prática, pelas atitudes e ações que revelará, portanto, a realidade imediata de cada escola e salas de aulas. Na opinião de Libâneo (1996) a escola, ou cada escola pode ser assim expressada:

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

Podemos visualizar nas escolas um cotidiano convencional e bem característico: as crianças, ao ingressarem no ambiente escolar, chegam risonhas, tagarelas, brincalhonas, correm de um lado a outro e algumas se reservam em pequenos grupos. Alguns professores geralmente possuem um semblante sério e alguns “poucos” se confundem com alunos pelo fato de serem jovens e se misturarem ao alvoroço dos alunos. É possível sentir um grande silêncio quando estas crianças entram em sala de aula. O corredor das escolas torna-se espaço para a funcionária da limpeza, as merendeiras começam a tomar posse da cozinha, a coordenadora busca seu espaço de trabalho tanto como a secretária e a diretora. É neste ambiente que procuro algo não escrito em documentos oficiais e em raríssimos casos em pesquisas em educação. Assim, a movimentação rotineira da escola, as falas dos sujeitos da escola, são procedimentos considerados relevantes para a elucidação da questão objeto desta investigação.

Escola Municipal Amarela

Nos primeiros dias de observações houve um bom acolhimento da pesquisadora por todos os integrantes da escola. A diretora Ana, juntamente com a coordenadora de turno Augusta, levou-nos a conhecer os recintos da escola e, ao mesmo tempo em que apresentava a escola, também justificava o seu estado físico. A diretora expressou-se nos seguintes termos:

Nossa escola tem passado por muitas dificuldades, tenho buscado apoio da comunidade local para resolver alguns problemas, os pais dos alunos estão sempre presentes no que for necessário. Você notará no decorrer de suas observações nossas dificuldades, mas posso adiantar que aqui é um lugar bom de trabalhar, nossos professores são assíduos e procuram fazer o melhor de si para que o ensino seja efetivo (diretora Ana, entrevista realizada 05/09 2011).

A partir desse depoimento da diretora Ana e procurando obter mais informações sobre a escola, agendamos com ela outra entrevista, realizada no dia 19 de setembro 2011. Desta vez com a presença da coordenadora pedagógica Augusta. Após ter informado à pesquisadora que os pais estavam sempre presentes nas reivindicações da escola, a diretora esclareceu em que situações as presenças aconteciam:

Em qualquer uma: nas reuniões de pais, nos eventos que realizamos como comemorações festivas, quermesse, festas juninas, dia dos pais, dia das mães, dia das crianças. Veja só: esta calçada foi os pais que fizeram, eles se organizaram em mutirão e num final de semana fizeram tudo isso que você está vendo [apontando para a calçada]. A gente pode pensar que aqui neste setor não existe muito lazer, então a escola é um lugar que os pais vêm para bater papo após o término de seus trabalhos, eles são trabalhadores das chácaras deste setor. Eles gostam das festas da escola e então providenciamos um lanche e tudo vira festa. Muitos pais frequentam o EJA que é oferecido no noturno, então eles interajam muito com a escola, eles saem do trabalho e logo estão aqui e isso é o que consideramos que é um lado positivo não é? (diretora Ana, entrevista realizada em 19/09).

Nesse depoimento, a diretora esclarece que “a calçada foi feita pelos pais dos alunos”. Este fato condiz com as determinações estipuladas pelas Diretrizes do Plano de Metas Compromisso pela Educação/PDE, em que se direcionam responsabilidades às famílias no zelo e manutenção das escolas, tal como determina a Diretriz XXV – “fomentar e apoiar os conselhos escolares envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas de compromisso” (Decreto Federal, nº 6.094/2007). Se existem verbas para manutenção e/ou melhoramento das escolas, por que os pais da Escola Amarela tiveram que realizar esta tarefa? As verbas destinadas a Escola Amarela são insuficientes não só para melhorar seu aspecto físico, mas também adquirir materiais pedagógicos que lá são escassos? Sabemos que o FUNDEB³⁴, entre outras competências, desempenha outras ações:

³⁴ [É o] Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos

São ações voltadas à consecução dos objetivos das instituições educacionais de todos os níveis. Inserem-se no rol destas ações, despesas relacionadas à aquisição, manutenção e funcionamento das instalações e equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens e serviços, remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, aquisição de material didático, transporte escolar, entre outros. Ao estabelecer quais despesas podem ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino, a Lei 9.394/96 - LDB pressupõe que o sistema coloque o foco da educação na escola e no aluno. Daí a necessidade de vinculação necessária dos recursos aos objetivos básicos da instituição educacional. Em relação aos recursos do Fundeb, todas estas despesas devem ser relacionadas ou vinculadas à educação básica. O art. 70 da LDB enumera as ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino.

- Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- Aquisição de imóveis já construídos ou de terrenos para construção de prédios, destinados a escolas ou órgãos do sistema de ensino;
- Ampliação, conclusão e construção de prédios, poços, muros e quadras de esportes nas escolas e outras instalações físicas de uso exclusivo do sistema de ensino;
- Aquisição de mobiliário e equipamentos voltados para o atendimento exclusivo das necessidades do sistema da educação básica pública (carteiras e cadeiras, mesas, armários, mimeógrafos, retroprojetores, computadores, televisores, antenas, etc.). (BRASIL, MEC, FUNDEB)³⁵

À pergunta sobre como são as crianças da escola, respondeu a diretora:

As crianças são na maioria filhos de trabalhadores localizados próximos à Escola. Dentre esses alunos alguns apresentam déficits significativos da aprendizagem. As rotinas destas crianças são a de ficarem em suas casas, assistem TV, brincam ou fazem as atividades da escola e muitas vezes desempenham as mesmas atividades dos pais no trabalho. Alguns alunos retornam a escola num outro período numa jornada ampliada, aqueles que têm dificuldades e, outros, como são coleguinhas, também vêm para fazer o dever de casa e quando não sabem perguntam a um de nós. Eles gostam também de brincar aqui. As fontes de informações para estas crianças são limitadas, pois a grande maioria apenas tem acesso à televisão e rádio e tem como lazer, basicamente, brincadeiras, passeios à casa de familiares ou ir à igreja. Outra característica dos alunos é que alguns moram, a cada época do ano, com uma pessoa da família, não tendo, portanto, uma moradia fixa e/ou vínculo familiar, isto porque são filhos de trabalhadores geralmente temporários neste setor.

âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e os estados com base nos alunos do ensino fundamental e médio. (BRASIL, MEC 2007)

³⁵Cf. BRASIL, MEC, FUNDEB. – Perguntas frequentes, p 17 disponível em: www.fnde.gov.br. (Acessado em novembro de 2011)

Quando realizamos as matrículas procuramos saber muito dos alunos até aplicamos um questionário para saber de suas vidas. Se você quiser posso te dar uma cópia do questionário. (diretora Ana entrevista realizada em 19/09 e PPP)

Continuando o diálogo com Ana, procurando saber como foi o processo avaliativo do IDEB e como ela considera a nota da avaliação obtida pela escola, ela disse:

Sei que não é só nossa escola, mas a maioria obteve uma nota regular. O ensino precisa muito de melhorar, talvez a nossa avaliação seja boa em relação a muitas escolas. Aqui nós procuramos reforçar o aprendizado do aluno, vendo e revendo o principal que é saber ler e escrever, saber as noções básicas da matemática. Nosso critério é se for preciso, não concluir o currículo, mas concluir o que é necessário, o básico. Nós estamos sempre revendo as necessidades dos alunos. No planejamento de cada ano construímos projetos e buscamos realizá-los. Também damos reforços para alunos com dificuldades. Os professores, talvez pela situação dos alunos, buscam alternativas para que o aprendizado aconteça. Se você pergunta sobre o IDEB eu particularmente não acredito neste tipo de avaliação, o melhor disso é que as escolas recebem alguns incentivos financeiros, prêmios pelo desempenho e com isso [comunidade escolar] esforçam para terem notas boas. (Diretora Ana, entrevista realizada em 19/09)

Nesta mesma linha de raciocínio, a coordenadora pedagógica Augusta acredita que essa nova modalidade de avaliação não é suficiente para saber se o aluno aprendeu o proposto. E pergunta: “qual o propósito da educação? Os testes?”. Ela mesma responde:

As provas do IDEB dão ênfase aos conhecimentos de português e matemática. E os outros conteúdos que também são importantes? Como o conhecimento de ciências, meio ambiente, relações humanas sociedade em que os PCNs direcionam para a formação do aluno como cidadão. Será que eles se esqueceram do tal PCNS que quando foi implantado fez com que nos professores pensassem a educação? Não é importante que a escola possa focar na formação humana tão necessária atualmente? Será que educação poderá mudar se todos derem ênfases somente o que o IDEB quer, que é saber ler, fazer contas? Ainda não sei qual será o resultado do IDEB para a educação do país (coordenadora Augusta, entrevista realizada em 19/09).

Em entrevista com as professoras realizadas, a professora A2, corroborando com as declarações da diretora Ana e da coordenadora pedagógica Augusta, disse:

Em minha opinião a avaliação vindo de fora é muito superficial, porém muito crítico, principalmente na hora da divulgação dos resultados. Este fato por si só não vai acrescentar nada na qualidade de ensino, o ensino e a avaliação compete aqui dentro da escola (professora A2, entrevista: 21/11).

Se diretora Ana e coordenadora Augusta e a professora A2 tecem críticas a este sistema de avaliação, a professora A1 diz o contrário:

Eu considero este tipo de avaliação importante, pois assim podemos conhecer mais a nossa escola, perceber nossas dificuldades e nossas vitórias. É importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do PDE para a educação básica. Então, acho que o caminho é esse mesmo. O resultado das avaliações é importante, pois podemos conhecer mais a situação da nossa escola se precisamos melhorar. O índice permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. É uma excelente ferramenta para orientar a escolha de qual escola matricular os nossos filhos e também estimula a cobrar dos governantes e dos diretores das instituições melhorias. O Ideb ainda ajuda prefeitos e governadores a radiografar quais são as escolas problemáticas e promissoras de nossa rede (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

Verifica-se que diretora Ana, a coordenadora Augusta e a professora A2, não acreditam neste tipo de avaliação, enquanto que a professora A1 incorpora o discurso oficial. O que essa professora não percebe é que as avaliações externas não têm cumprido apenas sua função de alimentar diagnósticos, o que é aceitável, mas elas estabelecem o destino das crianças em termos avaliativos e a própria responsabilização das escolas. Freitas (2007) já alertava sobre o processo avaliativo dos programas do Governo e ressaltava que as avaliações externas não são suficientes para saber se alunos aprenderam os conteúdos e outros ensinamentos.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula. Diante deste quadro, escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente temerário em face deste complexo de variáveis (FREITAS, 2007, p. 971).

As avaliações externas no âmbito das políticas neoliberais para Gentili (1996) são sistemas de avaliação em larga escala que indicam a incorporação da lógica mercadológica. Ele escreve:

As instituições escolares são pensadas e avaliadas (...) como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996, p.16).

Na mesma linha de raciocínio de Gentili, Saviani (2007) acrescenta que o processo avaliativo do governo condiz com a lógica de “qualidade total” existente, sobretudo, com a:

Proposta do Compromisso Todos pela Educação [que] pode ser traduzida por uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Pode-se, portanto, deduzir que o processo avaliativo que a Escola Amarela é induzida a utilizar, mas contestada pelos dirigentes, condiz com as considerações feitas por Freitas (2007), Gentili (2006) e Saviani (2007). Trata-se de um processo que, de certa forma, não condiz com o papel fundamental do processo educativo, tendo em vista o que Libâneo (2001) expressa sobre a educação.

Podemos dizer, então, que a toda educação corresponde uma pedagogia. Mas o que entendemos sobre esse termo que denominamos educação ou prática educativa? Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Nesse sentido, procurando conhecer mais de perto os problemas pedagógicos da Escola Amarela, a diretora Ana expressou sua visão:

A maioria dos alunos possui dificuldades na escrita, interpretação de texto e mesmo na matemática. Com essa realidade nós elaboramos alguns projetos interdisciplinares que estão sendo desenvolvidos neste ano. [num dos projetos] Por exemplo, teve como foco principal discutir com os alunos a violência em todos os sentidos. Cada professor organizou seu plano, por exemplo, a professora de língua portuguesa utilizou jornais: os alunos buscavam como forma de pesquisa as notícias e com isso as aulas iam muito longe com a fala deles [alunos], também os alunos faziam o seu jornal e com isso aprendiam não só a interpretar como também ver a realidade local. É assim que procuramos levar em conta o cotidiano deles e, às vezes, o projeto vai além do tempo programado porque a professora sente que o resultado esperado está sendo bom. É claro que alguns alunos ainda não conseguem ir além do esperado, mas existe o reforço que tenta recuperar o

aluno. Se o aluno durante o reforço consegue pelo menos escrever, ler e desenvolver algumas operações matemáticas ele será promovido, isto dependerá do conselho que dará a decisão final. Outra coisa que levamos em consideração é a de que não podemos deixar o aluno no mesmo ciclo letivo por muito tempo, já teve aluno que por dois anos permaneceu no mesmo ciclo isto não é conveniente (diretora Ana, entrevista realizada em 12/09).

Nesse depoimento aparecem duas questões fundamentais, a permanência e a promoção, que são diretrizes das políticas dos ciclos de escolarização. Existe uma variedade de termos usados nas escolas de ciclo como promoção automática, progressão continuada, avaliação continuada, classes de aceleração/correção de fluxo, conselhos participativos e sistemas de dependência, que descrevem o desenvolvimento ou não do aprendizado dos alunos. Estudos referentes a esses processos conjugam ao questionamento dos índices consideráveis de repetência/reprovação e evasão escolar, ou seja, considerando que a escola de ciclo é meio de reverter tais problemas. Evidentemente que a permanência, promoção e/ou retenção de alunos condiz com o que se propõe para o aprendizado, isto é, o currículo. Nesse sentido, perguntamos para a diretora Ana: E o currículo? Você falou que às vezes não conclui o currículo, como é isso?

Veja bem, a SME possui Diretrizes Curriculares e nos oferece uma proposta curricular e, assim, nós organizamos e realizamos nossa proposta de acordo com a secretaria. Se nos nossos documentos como o PPP, falamos que devemos levar em conta a realidade dos alunos e promover uma relação entre o conhecimento e essa realidade, é pela realidade que às vezes não dá para concluir o que é de conteúdo proposto, mas o que é importante para que o aluno possa ser promovido para o outro ciclo (diretora Ana, entrevista realizada em 12/09).

A pesquisadora pediu esclarecimento sobre a fala “às vezes essa realidade não dá para concluir o currículo”, e perguntou sobre essa relação entre o conhecimento formal e a realidade do aluno.

A realidade que estou falando é a de que o aluno, por exemplo, o aluno do ciclo I que não consegue entender um conceito científico, mas pode ser promovido por saber ler e escrever. Ler e escrever, ou seja, alfabetizado já dá para ele ir pro ciclo II. Nesse caso, se o aluno não consegue aprender, realizamos um atendimento individual no contra-turno e, se necessário, reagrupamos ele para rever ou mesmo minimizar suas dificuldades. Essa decisão é realizada pelo conselho de ciclo e de classe que propõe encaminhamentos para os problemas não só dos alunos, mas também da escola e ainda, as medidas para melhorar o rendimento do aluno. Isto acontece trimestralmente antes dos professores preencherem as fichas descritivas (Diretora Ana, entrevista realizada em 12/09).

Pelo depoimento da diretora Ana, o importante não é concluir o proposto de um currículo e, nesse caso, o básico é saber ler e escrever. Estaria a diretora assumindo as orientações de organismos internacionais para prover aos alunos “habilidades mínimas”? Será que é suficiente ter esse básico? Saber ler e escrever é o fundamental da educação escolarizada? Pelo que a coordenadora Augusta argumenta a educação é além do básico, é necessária a formação integral do aluno, ou seja, até que ponto a formação humana consta num determinado currículo?

Tanto a professora A1 quanto a professora A2, relataram que também não conseguem concluir o currículo, conforme as professoras:

Às vezes os alunos apresentam dificuldades em um determinado assunto ou matéria e é preciso passar um tempo maior discutindo e realizando atividades sobre o mesmo, assim acaba não sendo possível terminar o ano letivo tendo seguido totalmente o currículo escolar, o que faço também é uma interdisciplinaridade podendo abranger outros conteúdos do currículo, (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

O tempo é muito pouco para tudo que tem no currículo escolar acrescenta a professora A2 (entrevista realizada em 26/11).

Sobre o aprendizado, ou seja, as noções elementares do português em ler e escrever, e ainda as noções básicas da matemática relatadas pela diretora Ana, parece estar compatível com um dos critérios de “qualidade de ensino” expresso naqueles documentos internos. Freitas (2011) comenta essa questão, ou o termo “básico” como critério para detectar “qualidade de ensino”, segundo o autor:

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em português e matemática – no máximo incluindo ciências. Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Na esteira desta decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nestas disciplinas com boa educação. Boa parte dos países desenvolvidos está nesta corrida para verificar quem é melhor em português, matemática e ciências – comandada pela OCDE, e impõem este critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. Primeiro, porque mesmo no plano cognitivo, não existem somente estas disciplinas na escola. Segundo porque o ser humano tem outras esferas de desenvolvimento igualmente importantes. Consideraríamos uma escola que desenvolve a criatividade, desenvolve a capacidade emocional e afetiva das crianças, cuida muito bem do desenvolvimento do corpo, desenvolve sua capacidade artística, mas não é tão boa em português e matemática, uma má escola? (FREITAS, 2011, p.5).

Os depoimentos registrados trazem à tona a questão do currículo, o que deve conter, quais são suas funções. O termo currículo advém da palavra latina *scurrere*, que quer dizer correr, caminhar seguindo a um curso definido e, portanto, são propostas intencionais. O currículo, portanto, pode ser considerado como um conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende num determinado contexto sócio/cultural ou, propriamente, um modelo ideal de sujeito a ser formado e almejado por uma determinada sociedade.

Especificamente, podemos entender, que em todo processo educacional encontramos um sentido, um significado, uma intenção como: formação de pessoas a partir de uma escala de valores humanos e práticos, formação de habilidades tanto para um relacionamento social e habilidades praticas não só para atuação no mercado de trabalho, mas para a vida. Nessa intenção, ou nessa ação intencional em que se dá o processo educacional escolarizado, seja a de oferecer conhecimentos formados historicamente, de promover habilidades em qualquer campo de conhecimento, seja a preparação para algum tipo de trabalho, se possibilita tecer um campo de ação, uma diretriz que podemos chamar de currículo. Segundo as considerações de Libâneo:

Da minha parte, entendo que o currículo define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e propósitos em objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo explicita o que ensinar, o para quem ensinar e o como ensinar, com base em decisões pedagógicas e didáticas. (...) Em síntese, o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimentos, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2000, p.35).

Levando em consideração o que esse autor discorre sobre currículo, sobretudo quando esclarece que currículo “define-se como projeção do projeto pedagógico”, o Projeto Político Pedagógico da Escola Amarela seria um dos meios de conhecê-la e entendê-la como espaço de ensino e aprendizado. De forma que, além de examinar o PPP da escola Amarela, procurou-se saber quem participou de sua elaboração, se fizeram reuniões para discutir o que seria fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Buscou-se também saber se a equipe, na elaboração do PPP, utilizou de instrumentos orientadores e, se utilizaram, quais seriam esses instrumentos. Procurou-se saber, ainda, se os sujeitos deste processo continuam

se reunindo para discutir o andamento do projeto e se este projeto vem sendo modificado como consequência dessas reuniões.

Segundo Veiga (2003), a principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola e, de certa forma, pela capacidade de a escola delinear sua própria identidade. Portanto, o PPP deve recuperar a escola como espaço público, compreender o diálogo coletivo e seus anseios, suas dificuldades, suas realizações e finalmente o seu fazer e ser pedagógicos. Assim, a autora acrescenta:

O pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 2003, p. 9).

No PPP da Escola Amarela não consta a data e nem como ocorreu o processo de sua elaboração. Entre vários itens existentes como um breve memorial da escola, contextualizando sua fundação, os projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, o corpo docente e suas graduações, forma de avaliações, competências do corpo gestor etc. Apesar de ter itens relevantes aos fatores intraescolares como forma de avaliação, currículo, concepção de educando, concepções de ensino e aprendizagem, projetos, formação continuada do corpo docente entre outros, o texto se constitui basicamente de citações de autores, fato que não se percebe uma elaboração original, ou seja, as ideias dos próprios atuantes da escola.

Sobre sua elaboração original, afirmou uma das professoras entrevistadas: “A escola tem um projeto político-pedagógico desde quando eu entrei para trabalhar aqui, nos só acrescentamos e ou excluímos alguns itens”. Segundo essa mesma professora, o projeto atual foi elaborado apenas pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores da escola, conforme demonstra um trecho de seu depoimento:

Quem participou da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola fomos nós mesmas da escola. Alguns pais participam da reunião, mas creio que eles pouco entendem o que tratamos. Nós explicamos que eles devem dizer o que é bom e o que não é bom para seu

filho, mas eles geralmente colaboram com sua presença. Geralmente construímos o nosso projeto no começo do ano letivo, reunimos e discutimos o que vamos realizar, mas é claro que temos um esboço de projeto que é fornecido pela SME e muito raramente reunimos para discutir o andamento do projeto, isto só acontece mesmo quando se inicia o ano letivo (Professora A2, entrevista realizada em 21/11).

A diretora Ana considera as participações na elaboração do PPP da seguinte forma:

Alguns professores procuram trazer suas experiências que no caso são importantes, mas quanto à participação dos pais, eles não devem interferir no papel do professor como a metodologia, as avaliações e outros no andamento de caráter pedagógico, pois eles não são habilitados, não estudaram para isto. [ela complementa] como os pais vão falar sobre avaliação? Como os pais vão falar de aprendizagem? Só os professores que estudaram para isso podem dizer e, olhem lá, que alguns professores não entendem muito sobre aprendizagem só sabem passar conteúdos e por as crianças para copiar do quadro e pronto. Por outro lado, eu considero a presença dos pais em decisões simples como a melhoria do aspecto físico da escola, nas reuniões com eles, quando convocamos para resolver alguma coisa sobre seu filho, quando entregamos as avaliações, nas comemorações culturais da escola em que às vezes colocamos os pais para participarem como, no caso do seu Pedro³⁶ que toca violão e canta muito. Na festa junina, as mães fizeram pamonhas, nós compramos o milho e elas, junto com as nossas merendeiras fizeram mais de cinquenta pamonhas para vender. Convidamos a comunidade local para a nossa festa e com a renda, compramos umas bolas de futebol, reciclamos alguns toners da impressora e outras coisas (Diretora Ana, entrevista realizada em 19/09).

O projeto político-pedagógico da Escola Amarela, comparando com as outras escolas, segue um determinado modelo, evidentemente com algumas pequenas modificações, como a descrição física da escola, o quadro gestor e docente, número de alunos matriculados e projetos a serem desenvolvidos. No entanto, na introdução do PPP há sinalizações que, de certa forma, corroboram com os pressupostos de Veiga (1998) quando ela expressa que, para a realização de um projeto político pedagógico, faz-se “necessário uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, sobre o papel que a escola deve desempenhar na sociedade, e, uma clara definição de caminhos, por todos os envolvidos com o processo educativo” (p. 9).

Este projeto é fruto de um esforço conjunto de profissionais docentes, administrativos e da Comunidade Escolar. Esta Unidade Escolar está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, nos turnos matutino, vespertino e em Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) no turno noturno. Sua elaboração constituiu-se a partir de um processo permanente de reflexões e discussões com o coletivo da comunidade escolar, através de planejamento e estudo, das propostas pedagógicas da

³⁶ Nome Pedro é fictício.

RME. (...). A proposta deste, [é a de] garantir a todos os educandos, que vivem nessa região o acesso a uma educação básica de qualidade em todos os níveis e modalidades. A prática educativa será voltada para a formação integral do ser humano e sua inclusão social. Para tanto, são fundamentais que os educadores sintam-se apoiados e encorajados nessa desafiadora tarefa de promover as transformações necessárias nas práticas e políticas educacionais (PPP, Escola Amarela).

Sobre todas as atividades desenvolvidas e procurando saber como a professora A1 e professora A2 realizam as avaliações de seus alunos:

No dia a dia, percebendo o desenvolvimento do aluno. Procuo fazer um portfólio das atividades que permite também saber como era antes e posterior. Já aqueles que não conseguem aprender geralmente procuro dar mais atenção, procuro dar um reforço, mas às vezes, quando o aluno não consegue, no final do ano letivo é necessário que ele permaneça (professora A1, entrevista realizada em 21/11) .

Para a professora A2, de forma mais resumida responde: “Eu Procuo dar crédito aos alunos participativos, interessados em aprender e dispostos a realizar as atividades propostas principalmente aquelas em grupos”. (professora A2, entrevista realizada em 26/11)

Procurando saber como e quais são os critérios da escola ou mesmo os das entrevistadas sobre a continuidade do aluno no mesmo ciclo. A professora A1 respondeu o seguinte: “quando percebemos que o aluno não consegue desenvolver o aprendizado”. Já a professora A2 comenta que “as diretrizes da escola e da SME é a de que os alunos que não conseguem um bom desempenho e que não possui capacidade para o próximo ciclo deverá permanecer no mesmo ciclo”. Nesse sentido, buscou-se verificar no PPP da escola como se decide sobre a permanência do aluno. Assim diz no texto:

[De acordo com] a resolução 195/05 para viabilidade prática quando o educando não conseguir caminhar com seus pares em tempo igual diz: *‘O educando que não apresentou desenvolvimento nos aspectos citados no inciso anterior, ...considerando o seu desenvolvimento sócio-histórico, cultural, afetivo e cognitivo, poderá permanecer por mais um tempo no mesmo ciclo’*. A permanência do educando no mesmo Ciclo deverá ser precedida de avaliação diagnóstica aprovada pelo Conselho de Ciclo, na última etapa de cada Ciclo, e registrada em ata (grifos do próprio texto).

Sabe-se que o fundamental para o desenvolvimento do aprendizado do aluno são as mediações realizadas pelo professor, sua didática, a metodologia utilizada e, sobretudo, o conhecimento específico de sua disciplina. Para tanto, segundo Libâneo (2006):

O papel do professor, portanto, é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou

seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÁNEO 2006, p.2).

A partir dos pressupostos desse autor, procurou-se saber como a professora A1 e A2, organizam ou preparam suas aulas e como sabem que o aluno deu um “salto”, ou seja, conseguiu apreender um determinado conteúdo.

Sei que meus alunos possuem muitas dificuldades, pois são crianças carentes de muitas coisas. Seus pais são pessoas humildes e muitos são analfabetos e não tem condições de ver tarefas ou ajuda-los em casa. Então, quando o aluno consegue o mínimo de compreensão já fico muito feliz. Procuo trabalhar com reciclagem e outros meios como revistas que trago para a sala, procuro vídeos interessantes em que o conteúdo esteja de acordo com o planejamento, procuro ver quais são as dificuldades do aluno e também procuro incentivar eles para o aprendizado. Chamo à atenção quando necessário e também elogios quando eles conseguem dar o “salto” como você perguntou (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

A professora A2, comenta que trabalha com a mesma turma desde o período escolar anterior e diz que conhece bem seus alunos devido ao tempo com eles e acrescenta:

Como estou com a mesma turma desde o ano passado, considero uma turma tranquila, a maioria são interessados em aprender, em algumas vezes eles são indisciplinados, mas de uma maneira que é possível de controlar com facilidade pelo tempo de convivência. Tenho dois alunos em processo de alfabetização e um que esta bem no inicio e não iniciou o ano letivo com a turma. Quanto ao “salto” no aprendizado isto é visível, tendo em vista ao tempo que estou com eles. Assim, posso dizer que eles tem tido um bom aprendizado, ou seja, compatível com suas idades e tempo em ciclo (professora A2, entrevista realizada em 26/11).

Procurando saber sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, a concepção que se tem de “sujeito” nesse processo, dialogamos com as professoras sobre esta questão, dizendo que o “sujeito” é um ser histórico/social/cultural e que se encontra inserido numa realidade concreta, complexa, ou seja, cheia de contradições. Entende-se que a mudança individual, a educação propriamente dita, tem sua raiz nas condições sociais de vida, isto é, o sujeito, tanto professor quanto aluno, constrói sua existência, sua concepção de vida a partir de ações sobre a realidade. A professora A1 explana sobre isso:

Quando estava fazendo o curso de Pedagogia estudei varias teorias como o behaviorismo, construtivismo de Piaget e também do Vigotski. A primeira vez que estive numa sala de aula foi quando ainda estava estudando, então fui ser professora substituta numa escola municipal e, pra falar a verdade, não sabia muito de prática. Então aconteceu o seguinte: a

turma era de crianças de oito, nove anos mais ou menos, então... Logo que entrei na sala a turma toda estava brincando, gritando, isto é, bagunçando e, então eu falava pra ficar quietos e eles nem escutavam a minha voz e nem estavam aí para a minha presença. Tive que sair e pedir a coordenadora para ajudar. Eu pensava naquele momento nas teorias que estudava, pensava lá no Skinner, no Piaget e no Vigotski procurando saber o que eles fariam se estivessem no meu lugar. O mau do ensino na graduação é não dar ênfase a prática de ensino, a gente estuda muita teoria e depois não sabemos como utilizá-las em sala de aula e nem sabemos entender o aluno. Naquele momento pensei em desistir de ser professora, pois meu sonho desde criança era ser professora. Então, hoje já vejo diferente eu acho que crianças são assim mesmo, precisam de controle, vejo pelos meus filhos pequenos um de seis anos e outro de quatro que fazem o maior auê dentro de casa. Hoje procuro fazer uma síntese de toda a teoria que estudei, mas posso dizer que Vigotski é o meu preferido, sua teoria leva em consideração o social e então estes meus alunos socialmente possuem dificuldades, são crianças pobres e não possuem incentivos nas suas casas, pois os pais também não têm noção de que eles precisam de ajuda em casa. Vou te dar um exemplo: veja o caderno deste aluno, [mostrando o caderno a esta pesquisadora no momento da entrevista na sala dos professores onde ela corrigia algumas tarefas] está sujo e amassado, talvez ele vai fazer seus deveres num lugar que também está sujo não é? Eu chamo atenção disso, mas as coisas continuam (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

É importante ressaltar que o diálogo possibilitou que tanto a professora A1 quanto a professora A2 recordassem suas trajetórias acadêmicas. Assim respondeu a professora A2.

Sou pedagoga (com orgulho) formada pela Universidade Federal de Goiás e foi na minha graduação que adquiri conhecimentos sobre Vigotski, sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, o sujeito que mediado pelo seu contexto e por outros adquire conhecimentos. Lembro como se fosse agora minha professora de psicologia da educação falando sobre o “sujeito”. Todo esse conhecimento foi ainda ampliado quando fiz pós-graduação em literatura infantil e Educação inclusiva com ênfase no atendimento educacional especializado. Então com todo o conhecimento adquirido, posso dizer que o aprendizado só acontece quando há excelentes mediações (professora A2, entrevista realizada em 26/11).

Procuramos fazer com que a professora A1 estendesse sua fala, perguntando como ela faz a síntese dos teóricos como o behaviorismo de Skinner, Piaget e Vigotski, eis sua resposta:

Da seguinte forma: do behaviorismo utilizo o estímulo com prêmio, faço uns carimbos no caderno de figurinhas como Muito bem! Parabéns! Você é lindo! Os alunos adoram isso. Também coloco no muralzinho uns aviõezinhos de quem chega primeiro. No Piaget não há muita coisa, mas no Vigotski se o aluno não sabe alguma coisa então procuro levar em consideração o que ele já sabe, principalmente através da sua própria cultura, do seu meio e, então, procuro estender para o conhecimento de fato (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

Ao longo dos depoimentos da professora A1, constata-se que ela traz para si um universo de concepções teóricas. No momento em que ela esteve pela primeira vez numa sala

de aula (como professora substituta) ela buscava apoio nos pressupostos teóricos em que estudava no curso de pedagogia. No momento atual, sua prática volta-se para as considerações teóricas, ou seja, ora se considera uma behaviorista, ora sócio-interacionista. As atitudes desta professora poderiam levar a muitas outras considerações, desde a formação profissional para a educação infantil e séries iniciais, ou seja, os cursos de pedagogia e licenciaturas, currículos das licenciaturas, a prática pedagógica, as licenciaturas aligeiradas, as licenciaturas à distância, como também a formação continuada do professor etc.

Tendo em vista as considerações teóricas sinalizadas pelas professoras, a pergunta volta-se para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Perguntamos a elas o que leva um aluno a obter um bom aprendizado? Quais os fatores que possibilite um bom desempenho do aluno?

Acredito que são muitos fatores desde a situação econômica do aluno, sua relação familiar, ou seja, aqueles pais que incentivam seus filhos, a escola, o professor e sua didática e assim, acho que podemos levantar muitas coisas que influenciam um bom aprendizado do aluno. É claro que também depende do aluno, pois alguns não querem mesmo saber de nada (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

Para a professora A2:

Tudo isso depende de vários fatores, como a vontade do aluno de aprender, materiais apropriados, professores preparados e formados e estando sempre na formação continuada, local apropriado para que isso aconteça e o bem estar, etc. posso dizer que também depende do contexto familiar que eu acredito que “pesa” muito nesse processo de aprendizagem. Posso acrescentar também, resumindo, a junção da comunidade com a escola que é também importante no sucesso desse processo (professora A2, entrevista realizada em 26/11).

A mesma pergunta foi direcionada a diretora Ana e a coordenadora de turno Augusta. Ana nos diz o seguinte:

Os fatores que possibilitam um bom desempenho no aprendizado dos alunos em primeiro lugar acredito que esta na didática do professor. Se o professor não leva a sério o seu trabalho o aprendizado não vai acontecer. Depois acredito que seja a família deste aluno, se a família não levar a sério o professor sozinho não dará conta. A escola também possibilita um bom desenvolvimento do aluno, se a escola não é um lugar onde o aluno não sente bem ele não terá motivação para o estudo. Podemos relacionar muitas coisas para que o aprendizado aconteça. A educação é complexa e não temos um determinado ponto que possa ser empregado, mas muitos pontos que devemos levar em consideração (diretora Ana, entrevista realizada em 19/09).

A coordenadora de turno professora Augusta, de certa forma, complementa tanto as considerações da diretora Ana quanto a da professora A1 ao dizer:

O aprendizado dos alunos vai muito do professor. O professor que busca entender as dificuldades dos alunos, que busca alternativas, as que não sejam formais, certamente vai propiciar que o aluno aprenda. Considero muito o fator econômico dos alunos, se uma casa onde não tem estímulo nenhum, não tem condições de oferecer nada mais do que o mínimo do básico para o aluno, este aluno ou vai para a escola para alimentar, ou vai porque o governo dá bolsa escola. Então tem que ir, ou esse aluno vai porque na casa dele, os pais estão ausentes....são muitos fatores. Hoje existe o contra turno na escola e os nossos alunos vêm não só para aprender, mas para brincar. Aqui neste setor não tem nada de bom para as crianças (coordenadora Augusta, entrevista realizada em 19/09).

Outra pergunta que buscamos saber é a de que: com tantos programas e projetos expedidos da política educacional, quais destes as entrevistadas consideram importante para o desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos. A professora A2 disse que não conhece nenhum programa e sabe que a escola que trabalha recebe verbas do governo, mas que não dá para nada. No entanto, acrescentou que: “os governantes deveriam pensar a educação de uma forma concreta de acontecer, que valorize mais os professores e também os alunos e, dentre tantas outras coisas, esse é um ponto muito importante para iniciar e propiciar um ensino de qualidade” (professora A2). A professora A1 estendeu suas considerações ao comparar seu tempo de estudante.

Olha! Hoje eu acho que a escola está da mesma forma que antes, ou às vezes pior. Tiro essa conclusão quando penso na minha trajetória de estudo. Estudei numa escola de Campinas e minha família tinha muitas dificuldades, você lembra da escola Nhanhá do Couto? Pois bem, estudei lá. Ainda lembro-me da minha professora Zilda, ela era carinhosa. Naquela época ela já utilizava um portfólio, uma pastinha que até pouco tempo estava guardada na casa de minha mãe. É claro que o regime era seriado, não como hoje que trabalhamos com ciclo. O aluno tinha que estudar mesmo se não ele não passaria de ano. Hoje levamos muito em consideração vários fatores para manter o aluno na sala, na escola. Só que tem um detalhe: antes o aluno que permanecia na escola estudava mesmo, esforçava muito e o professor apertava para que ele aprendesse. Então!?.hoje, acho que hoje, como você disse há muitos projetos do governo, o ‘Mais Educação’ é muito interessante, porque oferece atividades esportivas nos finais de semana, nossa escola não participa, mas sei de muitas escolas que aderiram ao programa. Os programas do governo deveriam olhar mais pelo nosso salário que na verdade é aquela coisa! e a escola ainda tem muito que melhorar (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

Como a professora A1 comparou, em seu depoimento, o regime seriado com o regime de ciclo, aproveitamos para saber sua opinião sobre essas modalidades de organização escolar tanto para ela quanto para a professora A2.

Para falar a verdade, prefiro o regime seriado. Meus filhos os pequenos e a mais velha a de dez anos eu matriculei eles numa escola particular. As escolas particulares não têm isso de ciclo. Ciclo para mim deixa o aluno muito à vontade e você sabe: criança a gente tem que direcionar, encaminhar, ter referências mostrar para as crianças que têm que estudar. No ciclo o aluno sabe que não será reprovado, não existe a “bomba”, ele permanece de alguma forma (professora A1).

Ainda estou em fase de adaptação com o sistema de ciclo. Há muita coisa que não concordo, a teoria é linda, mas na prática infelizmente não dá! Só quem está em sala de aula que sabe o que estou dizendo, eu particularmente tenho poucos alunos em sala, mas há salas de aula em algumas escolas que há mais de quarenta alunos em sala, mais aqueles com necessidades especiais que estão dentro do seu direito do qual eu concordo. É inviável trabalhar da maneira que dita o ciclo em uma turma com quarenta alunos e um professor (Professora A2, entrevista realizada em 26/11).

Sobre os programas importantes da política educacional para o desempenho efetivo da aprendizagem, tanto a diretora Ana como a coordenadora Augusta corroboram de certa forma com as considerações das professoras entrevistadas.

Não sei se podemos culpar as mazelas da educação ao governo, hoje nós sabemos dos esforços da sociedade e dos educadores que se tem dispensado as escolas. O problema ou os problemas estão na má distribuição dos recursos, na má execução dos projetos, na burocracia. Os recursos que chega à escola são pouco para resolver problemas fundamentais como equipamentos pedagógicos e as reformas que temos que realizar. A direção tem que dobrar e redobrar para conseguir alguma coisa para a escola. As coisas já estão determinadas não depende nem da diretoria ou do professor ou da própria escola e nem da secretaria de educação, é lá de cima, do MEC. Assim, **a escola de pobre é pobre é o que eu digo** (diretora Ana, entrevista 19/09. grifos meus).

A diretora mencionou que “a escola de pobre é pobre”, então pedimos que esclarecesse essa expressão. Ela respondeu:

Todo mundo sabe que as escolas públicas são para o ‘povão’, para pessoas que não têm condições de buscar uma escola particular. Quem tem condições econômicas não coloca seu filho numa escola pública. Vê se os nossos deputados, senadores, governadores possuem filhos numa escola pública, o mesmo digo para quem é empresário comerciante e outros e, posso ainda dizer e perguntar aos professores da casa: quais deles possuem filhos na escola pública? A resposta é evidente: poucos. Se nós educadores não temos coragem de deixar nossos filhos numa escola pública é porque não acreditamos nela. Se os políticos que nos representam não acreditam na escola pública, como devemos acreditar? A gente luta, busca melhoras e aí quem sabe num futuro alguma coisa vai mudar. Se eu digo que a escola de pobre é pobre é porque se a escola não tem uma calçada, os pais e não os governantes, vão em busca de materiais e fazem a calçada. O rico, ou o prefeito como exemplo deixaria seu filho ou neto tomar água de cisterna? Ir num banheiro sujo porque não tem água para lavar? Então isso é escola pobre para pobre, não é? (diretora Ana, entrevista realizada em 19/09).

A coordenadora Augusta também direciona suas considerações aos aspectos econômicos. Lembrando que durante a entrevista a diretora da escola e a coordenadora pedagógica estavam juntas, o que pode explicar que uma tenha acompanhado raciocínio da outra em relação à ênfase nos aspectos econômicos.

Posso dizer que o aprendizado do aluno tem muito a ver com as questões políticas. Nós participamos do Grupo de Trabalho e Estudo de Coordenadores Pedagógicos nossos professores participam de ações formativas promovidas pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação. Temos escola de gestores, também temos formação continuada, temos ainda atividades no contraturno onde atendemos alunos com dificuldades, verbas escassas e ainda salário baixo. Não temos aulas de como administrar os poucos recursos que chega para nós. Vou dar um exemplo, a gente que é mãe, dona de casa e o marido ganha pouco temos que se virar para não faltar nada em casa. Na escola acontece o mesmo temos que nos virar para dar conta do recado que é na verdade o aprendizado do aluno. Se na nossa casa preocupamos com a alimentação, por exemplo, é questão de saúde da família. Na escola, é o aprendizado, e ainda dizem que temos autonomia... como? Se os poucos recursos... as coisas não dá mesmo? Nós fazemos a nossa parte (coordenadora Augusta, entrevista realizada em 19/09).

Diante do debate em que diretora e coordenadora pronunciavam e que vislumbravam certo descontentamento, perguntamos: o que é então importante para a escola melhorar, ou seja, obter um bom índice de aprendizado dos alunos?

Como já te disse que escola pobre é para pobre e para que a escola deixasse de ser pobre, para que tenha um bom índice de aprendizagem dos alunos é preciso muito investimento do Estado. Não basta vir aqui fazer uma Prova Brasil, um IDEB é preciso ver o que acontece nas escolas. Primeiro acredito que deveriam melhorar as estruturas físicas e materiais pedagógicos, melhorar os nossos salários, dar condições aos professores de realizar um bom trabalho e, por fim, acreditar nas escolas (diretora Ana, entrevista realizada em 19/09).

Não basta direcionar projetos, temos muito! Se a educação não fosse tão ruim pra que tantos programas não é? Ainda acredito que o bom desenvolvimento do aprendizado dos alunos vem de casa, da família que hoje em dia está ausente, está faltando valores, está faltando normas na educação dos filhos (coordenadora Augusta, entrevista realizada em 19/09).

Para as professoras entrevistadas, o que falta para que o ensino público seja de qualidade e que proporcione um bom desempenho das aprendizagens dos alunos são:

A escola ideal é uma utopia, você está vendo a situação de nossa escola, as dificuldades que enfrentamos. O governo deveria olhar de perto as situações que as escolas enfrentam. Acredito que existem projetos bons, mas há muito que temos de melhorar. Uma das coisas que deveria mudar, como já falei, é a escola de ciclo, deveria voltar para o regime seriado. Outra coisa é melhorar o nosso salário, o professor hoje não é valorizado ou nunca foi valorizado, ganhamos pouco diante das nossas responsabilidades. A culpa

sempre cai em cima do professor. Se o aluno ou a escola vai mal, se o aluno não aprende, se o aluno é indisciplinado, se há violência etc. Então, tudo cai em cima do professor e por conta do descaso daqueles que deveriam apoiar – o governo e a sociedade, eles dão exemplo para os alunos e os alunos respondem nos violentando. Então nós professores apanhamos de forma subjetiva do governo e de fato dos alunos. Existem muitos casos de professores que são violentados por alunos e ainda ninguém vê que somos violentados pelo governo (professora A1, entrevista realizada em 21/11).

É preciso mais investimento para a educação, melhorar nossos salários, que os professores tenham acesso aos recursos pedagógicos de qualidade, que nós professores tenhamos estímulo para exercer nosso papel, que a sociedade também se empenhe na educação dos jovens e que esses jovens tenham bons exemplos a seguir (professora A2, entrevista realizada em 26/11).

Escola Municipal Branca

Como já foi relatado no decorrer deste capítulo, a escolha das escolas em princípio decorreu dos resultados do processo avaliativo do IDEB. Neste procedimento foram selecionadas as escolas que alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB e as que não alcançaram essas metas. Assim, a escola Branca estava no rol das que não conseguiram atingir a meta estabelecida. Houve um bom acolhimento desta pesquisadora por “quase” todos os integrantes da escola, em contrapartida, pôde-se perceber que alguns professores, pelo semblante sério e pouca conversa, demonstraram o contrário. Talvez essas atitudes possam ser justificadas pelo fato da escola não ter obtido um bom desempenho no processo avaliativo do IDEB. De qualquer forma, as coletas de dados e as observações e entrevistas foram realizadas.

O início desta investigação deu-se da mesma forma da Escola Amarela, ou seja, conhecer a escola e obter da diretoria informações a respeito de seu funcionamento. Inevitavelmente, as primeiras declarações da diretora Beatriz foram a respeito dos resultados aferidos pelo IDEB. Nesse sentido, as atitudes da diretora em expor os resultados da escola e o próprio clima de inquietação existente, seria o mesmo para qualquer pessoa que quisesse saber da escola.

Logo no início da entrevista com a diretora Beatriz, dando a ela a oportunidade de fala, o assunto foi mesmo sobre o processo avaliativo do IDEB. A diretora justifica os maus resultados da avaliação pela forma como ela foi realizada, mas prossegue Beatriz, “por outro

lado, nesse período a escola recebeu inúmeros benefícios de fora, do governo, ou seja, a escola foi beneficiada com muitos materiais pedagógicos”.

Em relação ao processo de avaliação realizado pelo IDEB na escola, Beatriz comenta que os aplicadores foram incompetentes, pois saíam da sala o tempo todo e conversavam entre eles pelos corredores. Nesse aspecto a diretora diz, “creio que não houve orientação devida aos alunos nesse momento, eles ficaram sozinhos na sala e, de certo, sem saber o que fazer”. Outro depoimento, o de um coordenador de turno, acrescenta que muitas escolas pedem aos alunos mais fracos (no aprendizado) para faltarem no dia da avaliação para que esses alunos não prejudiquem a média ou a nota final do processo. A diretora conclui que o não desempenho satisfatório da escola pode ser atribuído a tudo o que foi relatado e que nos últimos tempos a escola tem buscado se estruturar dando maior atenção ao processo de ensino e aprendizado e que os resultados serão verificados nas próximas avaliações do governo³⁷.

Quanto ao processo avaliativo do IDEB realizado no mês de novembro de 2011, esta pesquisadora, durante a permanência na escola, percebeu entre o corpo docente e gestor da escola um clima de apreensão, todos aparentavam certa inquietação o que possivelmente estaria sendo passado aos alunos. Este fato pode ser assim descrito: durante todo o processo de observações, esta pesquisadora procurava acomodar-se no pátio da escola durante o recreio, a intenção era de obter visão ampla da escola e verificar os movimentos dos alunos. Em decorrência da permanência no pátio, era inevitável que algum aluno procurasse conversar, saber sobre o porquê da presença desta pessoa alheia na escola. Entre conversas, alguns alunos disseram “você sabe que o governo vai vir aqui e vão fazer um teste com a gente?”, “então tia, este será o pior dia de todo o ano”. Ao perguntar para o grupo de alunos por que seria o pior dia, eles responderam que: “a diretora e também a professora querem que a gente faça a prova do governo e temos que fazer tudo direitinho e então não sabemos o que eles [governo] querem saber de nós”. Os alunos ainda perguntam: “você sabe o que eles [para os alunos o governo] querem o que a gente faça”?

³⁷ A próxima avaliação, Prova Brasil, aconteceu no início do mês de novembro (2011). Na escola Branca pode-se perceber o clima de apreensão nos dias que antecederam as avaliações como nos dias mesmo desta avaliação. Alguns alunos, sabendo da presença desta pesquisadora disseram: “vai ser o pior dia da escola”.

Pelo clima existente na Escola Branca e, conseqüentemente, pelo fato de “sofrer” um processo avaliativo e ser julgado pelos seus resultados, leva-nos às considerações realizadas do professor Luiz Carlos Freitas³⁸, já citado anteriormente, onde o autor emite o seguinte sobre as avaliações e seus resultados: é como um “canhão apontado para a escola”, a expressão “canhão” apontando para a escola e seu estrago possibilitou o sentimento de apreensão, de excluídos e de marginalizados no contexto social e educacional por todos da escola e, nesse processo (o de novembro de 2011), pode-se considerar que todos da escola estavam se sentido ameaçados por este “canhão”.

Aproveitando a oportunidade de estar com a diretora Beatriz, perguntei: Hoje o governo brasileiro tem implementado muitos programas e projetos em prol de uma educação de qualidade e para todos. Quais destes programas você considera que será viável para que as escolas obtenham um bom desempenho dos alunos?

Como você disse o governo brasileiro tem investido na educação brasileira com muitos programas. De fato, nesse sentido, acho que está sendo bom. Depois que nossa escola sofreu esse ‘baque’, ou seja, de ser uma das escolas que não teve um bom rendimento no IDEB, a unidade regional de ensino que nos atende, como também a própria secretaria de educação tem dado maior atenção à escola. A nossa escola não tinha razão de obter índice abaixo da média estabelecida, ela possui boa estrutura, bons professores. De forma que acredito que todos os programas do governo, os que nós participamos são importantes para a educação. Agora, sai de mim! Essa coisa de prova Brasil, provinha Brasil, IDEB entre outros tipos de avaliação que eles realizam. Isso não vai melhorar o ensino, isso não dá para ver a realidade da escola, nós aqui no dia a dia é que sabemos como as coisas vão (diretora Beatriz, entrevista 20/09).

A Escola Branca participa de vários programas governamentais como: “Programa Escola Aberta, Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude³⁹”. O Programa Escola Aberta é um programa destinado às escolas de educação básica que estão predispostas a vários problemas sociais e assim, abrem suas portas nos finais de semana com várias

³⁸Em entrevista concedida à jornalista Amanda Cieginski, da Agência Brasil, publicada pelo EcoDebate, 30/03/2010, acesso em dezembro de 2011. <http://www.ecodebate.com.br/2010/03/30/especialistas-participantes-da-conae-criticam-sistema-brasileiro-de-avaliacao-do-ensino/>

³⁹A Programa Escola Aberta, criado pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, DE 25 DE OUTUBRO DE 2004. É coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e conta com a cooperação técnica da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para o Funcionamento das Escolas nos Finais de Semana (PDDE/FEFS), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

atividades tanto para seus alunos quanto à comunidade local. Segundo consta na Proposta Pedagógica da Escola Aberta:

Sua presença [se faz] em áreas urbanas com um alto índice de risco e vulnerabilidade social, ultrapassa a intenção de buscar a simples solução de retirar os jovens das ruas, ocupando-lhes o tempo. Trata-se de movimentar atores políticos, técnicos, públicos e privados, de âmbitos federal, estadual e municipal a fim de solidificar as experiências vividas, de forma a que sejam incorporadas à vida das escolas e promovam transformações culturais profundas no cotidiano das populações envolvidas.(...) visa fortalecer a convivência comunitária, evidenciar a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade, além de contribuir para valorizar o território e os sentimentos de identidade e pertencimento. A troca de saberes pode redimensionar os conteúdos pedagógicos, tornando a escola mais inclusiva e competente na sua ação educativa, favorecendo novas práticas de aprendizagem e proporcionando oportunidades de promoção e exercício da cidadania (BRASIL, MEC, 2007).

A escola também participa do “Programa Mais Educação⁴⁰”. Consta no objetivo deste Programa:

Fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. (...) Por esse motivo a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas (BRASIL, MEC, 2008).

Outro programa sócio/educativo existente na escola é Projeto de Erradicação das Drogas - PROERD, um projeto promovido pela Polícia Militar do Estado de Goiás que dispõe de um profissional para trabalhar nos agrupamentos de 10 a 11 anos na prevenção às drogas.

⁴⁰ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (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. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública.

Tais programas, nos quais a Escola Branca participa, como o “Programa Mais Educação” e “Escola Aberta”, justificariam e até poderiam ampliar as considerações de Miranda (2005) ao considerar o sistema de ciclo de formação humana?

O importante é que os alunos permaneçam na escola, disponham de tempo e de espaço para que possam desfrutar o que ela possa lhes oferecer, inclusive a oportunidade de adquirir conhecimentos, mas não apenas isso ou não fundamentalmente isso: que eles possam viver ali e agora uma experiência de cidadania, de convivência, de formação de valores sociais (MIRANDA, 2005, p. 642-3).

Com as determinações da política de educação instituída, uma política que se diz inclusivista e uma escola como sinaliza Miranda (2005) que do “princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade”. Tal lógica dos programas “Mais Educação” e “Escola Aberta” se justificam ao envolver a sociedade civil e entidades não governamentais à incumbência da educação, sobretudo, em ser espaço de solidariedade que, de certa forma, vem ressaltar que a responsabilidade não é só do Estado, mas de todos os cidadãos.

Procurando saber mais sobre a escola, a entrevista se estendeu não só com a diretora Beatriz, mas também com o coordenador de turno, o Sr. Baltazar. As entrevistas tanto da diretora Beatriz quanto do coordenador foram realizadas na escola em momentos distintos. As questões foram as mesmas da escola Amarela: “o que leva o aluno a obter um bom desempenho escolar? Quais os fatores que possibilite um bom desenvolvimento do aluno?” “Quais programas do governo viabiliza um desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos”; No entanto, devido à situação da escola em relação aos resultados do IDEB acrescentamos o seguinte: “o que leva uma escola a não conseguir a meta estipulada pelo IDEB, ou seja, não obter desempenho satisfatório do aprendizado do aluno?”.

Diretora Beatriz:

Como já havia te dito anteriormente, nossa escola não estava nada bem em vários fatores como também, acredito, em outras escolas. Mas acredito que para uma escola obter um bom rendimento nestas avaliações vem da gestão da escola, do empenho dos professores, do dia a dia em que o processo de conhecimento está sendo realizado. É preciso levar em consideração muitos fatores para o desenvolvimento do aluno, o aprendizado começa em casa e depois na escola e se isso não comunga fica difícil por ambas às partes (diretora Beatriz, entrevista realizada em 20/09).

Sr. Baltazar:

Eu ainda fico pensando o que levou nossa escola a ter uma avaliação desta, temos bons professores com cursos superiores, nossa escola é organizada, nossos alunos são crianças frequentes. Temos atividades de jornada ampliada, damos reforços aos alunos com dificuldades de aprendizagem, realizamos competições esportivas com os alunos para incentivá-los, raramente temos que chamar atenção de alunos, nossos professores não reclamam de nada, os meninos tem boa merenda e posso dizer muito mais que isso. Pra dizer, não sei como isso se deu. Acredito que tem escolas que manipulam alguma coisa nos dias das avaliações como dispensar maus alunos neste dia, isso é um fato que deveria ser pesquisado. Agora com essa avaliação no mês de novembro é que vamos ver de fato o resultado, este que foi não é nossa realidade. Então professora, [dirigindo a essa pesquisadora] posso dizer que os nossos alunos possuem o índice de aprendizado igual ou similar aos das outras escolas do município. Não existe escola pior, ou melhor, em Goiânia ou mesmo no Brasil, todas estão na mesma situação, o ensino publico é ruim (coordenador Baltazar, entrevista29/09).

Em relação aos resultados do IDEB, procurou-se saber como o resultado chegou à escola e quais foram às reações pela comunidade escolar: professores, gestores, administrativos, alunos. Para a diretora Beatriz, a comunicação chegou através da unidade regional que atende a escola.

Eles telefonaram e comunicaram via telefone o resultado, posteriormente reuni com os professores para discutir e reavaliar o resultado. Os professores evidentemente não aceitaram o resultado e questionaram muito sobre todo esse processo e resultado. O que os professores mais questionaram foi de que o resultado poderia prejudica-los em sua carreira, em seus currículos. Para os professores e para mim também, a nota não é a do aluno e sim de quem está à frente deste resultado a docência. É preciso questionar o processo do IDEB, não é fácil para a escola ser julgada por rankings entre escolas. Fiquei sabendo que o pessoal da secretaria quer ou irá seguir o mesmo que o secretario estadual, colocar as notas das escolas estaduais estampado na frente das escolas para todo mundo saber como é a escola, isto é justo? Isso para mim é discriminação é colocar ainda mais as escolas para baixo. Eles não estão vendo o culpado da educação, é claro que a culpa sempre é do outro, não reconhecem que o descaso vem de lá e não daqui de dentro. Eles estão de fora então podem dizer o que eles querem dizer e não o que queremos que vejam, a nossa realidade (diretora Beatriz, entrevista realizada em 20/09).

Quanto a esse depoimento, pode-se perguntar: os processos de avaliações externas não estariam colocando a escola, professores e alunos numa situação de exclusão? Marginalização? Percebe-se que a Escola Municipal Branca se sente nesta situação, isto é, de excluída. FREITAS (2002) numa análise das escolas de ciclo sinaliza duas formas de avaliação a formal e a subjetiva levantando, assim, três teses: onde a primeira trata da conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva;

TESE 1: Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, ‘opções’ por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (*idem*, p. 315).

Na segunda tese o autor ressalta os mecanismos de avaliação “informal” e, no mesmo sentido, podemos acrescentar: o sentido “formal” existentes nas escolas:

TESE 2: Quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçaram os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais, por um artifício de reconversão da reprovação formal (nota) em reprovação informal com regulação da auto-estima (p. 315).

Na terceira tese o autor aponta a falta de responsabilidade da escola no processo de ensino-aprendizagem para com alunos das camadas populares e também a falta de responsabilidade do próprio Estado em relação, entre vários fatores, os custos econômicos efetivos nesse espaço. “TESE 3: Quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares” (FREITAS, 2002, p.317).

Pode-se acrescentar às análises e considerações de FREITAS (2002) aos depoimentos da diretora Beatriz da Escola Branca. Quanto mais se fala em inclusão mais reforça a exclusão tendo em vista o resultado negativo do processo avaliativo em que a escola se submeteu. Nesse caso, tais processos avaliativos, de certa forma, não estariam proporcionando um processo de exclusão? Ainda pode-se acrescentar: os insumos e custos destinados à escola possibilitam o desempenho efetivo das aprendizagens dos alunos? A onde está então o problema?

Em entrevista com as professoras B1 e B2, sobre como elas receberam o resultado do IDEB, a professora A1 disse que antes da escola comunicar já sabia pela internet onde nas horas vagas costuma frequentar o site do MEC e outros que tratam da educação. A professora B2 ficou sabendo lá na escola e se diz extremamente contrariada com esse resultado:

Foi uma grande decepção este resultado, fico indignada como as coisas têm caminhado neste país, por outro lado, penso se tais resultados vem favorecer o ensino: eu estarei aqui para ver, pois até agora, como sempre, as escolas públicas não tem sido uma boa escola.

Nossa escola não foi a única que não conseguiu um bom resultado, foi o país inteiro. Faz me rir! E me faz chorar! Quando aparece aquelas escolas lá no fim do mundo onde a professorinha linda e risonha num casebre tido como escola, dando aula para alunos pálidos e esqueléticos. Este é um dos retratos da nossa escola do nosso Brasil. Se você está vendo esta escola cheia de recursos, isto foi consequência do mau resultado, mas não só do mau resultado que às vezes eu duvido. Acredito que foi pelas influências políticas de “alguns”. Mas é isso mesmo, vamos ver o que se dará no futuro (professora B2, entrevista 06/12).

Pela indignação da professora B2 remete-nos à seguinte reflexão: quantas professoras sentiram o mesmo que a professora B2? Os resultados dos processos avaliativos influenciam na prática docente? Qual comportamento de um professor que indiretamente foi avaliado via avaliação de seus alunos? A forma como esse processo chega e repercute na sociedade possibilitaria desestimular ainda mais os professores? Libâneo (2011) alerta que “As consequências disso são funestas para os principais interessados, os alunos, e também os professores, pois remete a responsabilidade do sucesso ou do fracasso primeiro ao aluno como indivíduo, em seguida, aos professores”. (LIBÂNEO, 2011)

No entanto, a visão que se tem da educação brasileira, principalmente, emitida pela concepção empresarial é a de que “se aprende pouco nas escolas brasileiras”, assim, o critério de reversão deste quadro é a adoção dos critérios meritocráticos. O princípio é dar aumento aos professores e, para os alunos, um bônus aos que conseguirem maior desempenho nas aprendizagens. É o mesmo na prática de empresas em que elegem o funcionário do ano, o funcionário nota dez. Dessa forma, como nas empresas, a adoção de bônus salariais para educadores que se destacam no trabalho e superam metas torna-se prática na política educacional brasileira. A esse respeito, Libâneo (2011b) alerta:

Não vejo neste ponto nenhum ponto positivo: programa de reconhecimento de professor que tem impacto direto na aprendizagem do aluno: bônus de incentivo à regência, programa de incentivo às escolas (Prêmio financeiro), programa de incentivo aos melhores alunos de cada escola (prêmio de poupança), Oscar da educação. (...) Desse modo, os prêmios e bônus são mecanismos de sedução do professor, o qual acaba exercendo a profissão não porque gosta dela, mas para receber recompensas reforçadoras. Além disso, a atribuição de bônus e prêmios estimula a competição entre escolas e professores, sendo que o desempenho profissional do professor seja avaliado unicamente pela nota do aluno numa prova (LIBÂNEO, 2011).

A ideia da meritocracia, extremamente individualista e centrada no sujeito ressalta as concepções de capacidade e incapacidade do sujeito e, ainda, transmutam ou invertem os problemas educacionais para os professores e alunos. Nesse sentido, por meio das

considerações dos entrevistados, pode-se inferir que tal procedimento, o que compete somente aos professores arcarem sozinhos o sucesso ou insucesso escolar é o mesmo que fugir das responsabilidades que competem ao Estado. Assim, “A escola sozinha não dá conta do recado, a família é importante e, ainda, mais empenho das políticas públicas, mas não na forma como tem sido conduzida, ou seja, a partir dos resultados de avaliações” (diretora Beatriz). Pode-se dizer que a fala do coordenador Baltazar contempla e acrescenta as considerações da diretora Beatriz ao dizer que os projetos como o “Escola Aberta” têm sido um dos meios dos alunos terem mais incentivo para o estudo e permanecerem na escola. O coordenador considera que para a educação ser de qualidade e que alunos tenham desempenhos efetivos nas aprendizagens é a própria comunidade educacional que deverá rever seus problemas e reivindicá-los, principalmente, segundo o coordenador:

Precisamos de uma reviravolta total do sistema educacional, pensar o que está acontecendo com a educação em geral. [seria preciso que a educação fosse] discutida em cada escola e depois em cada região e depois um grande resultado geral, isto é, sair de dentro para fora e não de fora para dentro, as leis deveriam vir do povo, o povo sabe o que quer e o que precisa mudar, portanto, as escolas sabem o que devem mudar (coordenador Baltazar, 29/09).

Uma “grande mudança” é a consideração do coordenador Baltazar. Pelas professoras B1 e B2, as considerações são mais práticas, dentro da sala de aula que, de certa forma, vem corroborar com as considerações do coordenador Baltazar.

Olha, para o aluno obter um bom aprendizado depende de nós professores, não basta saber muito sobre o conteúdo a ensinar, temos que ter uma boa metodologia, uma didática especial para o aluno que tem dificuldades. É preciso fazer um bom plano de aula em que leve em consideração as diversidades da sala, ou seja, nem todos são iguais, uns têm mais dificuldades e outros menos. Uma sala nunca é homogênea há diferenças, apesar de que quando fazemos o agrupamento dos alunos damos ênfases às avaliações [diagnósticos] existentes do ano anterior e procuramos enturmar as idades e o conhecimento que eles possuem mais ou menos iguais. Mesmo assim, posso dizer que existem diferenças e, para que o ensino seja significativo temos que ter um plano em que leve em conta as diferenças. Em relação ao IDEB aqui na escola, não posso dizer muito, pois quando a escola foi avaliada eu estava em outra instituição, então prefiro não opinar. Mas acredito que nós professores somos os mais prejudicados, pois a culpa de um baixo resultado cai em nossas atividades, se a escola vai mal consequentemente a ideia é de que existem maus professores (professora B1, entrevista realizada em 04/12).

Prefiro dizer que o sistema de ensino de formação e desenvolvimento humano é muito fraco da mesma forma em que o ensino seriado. Acho que tudo acontece dentro da sala de aula. Devemos impor mais ao aprendizado e não passar as mãos na cabeça do aluno. Tudo no Brasil funciona com punição, como exemplo o caso de usar o cinto de segurança, se não usar você é punido. No caso do ensino a reprovação: se você não

estudar e aprender não vai ser promovido. Então eu não sei o que é melhor, promover ou não o aluno que não aprendeu, isso precisa ser discutido e revisto, eu particularmente não concordo e até acho que isso tem sido a causa dos maus resultados das avaliações do IDEB (professora B2, entrevista realizada em 06/12).

Se as professoras B1 e B2, remetem suas considerações ao interior da escola, isto é, à sala de aula, perguntamos como elas realizam as avaliações de seus alunos?

Procuro ver o interesse em primeiro lugar. É claro que dou atenção nas atividades de leitura e escrita do texto, pois meus alunos são do ciclo II e praticamente são alfabetizados, ou seja, eles possuem noções de leitura e escrita. As avaliações formais acontecem a cada trimestre onde devo levar ao conselho de ciclo. Alunos que não conseguem desenvolver bem o proposto, ele é encaminhado ao contra turno onde nós professores geralmente atendemos um grupo de pelo menos quatro aluno. O dia a dia das atividades também é muito importante, faço um relatório descritivo de cada aluno como lê e como ele interage com a sala e com os conteúdos (professora B1, entrevista realizada em 04/12).

Se a professora B1 procura ver o interesse dos alunos, a professora B2 disse que procura ser mais enérgica quanto ao processo de avaliação interna de seus alunos, especificamente, a professora contesta a forma desse processo na modalidade de ciclo.

Procuro incentivá-los aos estudos e verificar o desempenho dos alunos em suas produções, nos argumentos orais e na escrita. Os alunos possuem muita dificuldade na língua portuguesa. Então, tenho que ser um pouco “dura” senão o aprendizado não acontece. Gosto de guardar os textos deles durante o ano e, no final, ver se aconteceu o aprendizado. Dessa forma, com a experiência que tenho tido, procuro rever minha prática e é pela minha experiência que decidi ser mais dura, senão! colega [dirigindo à essa pesquisadora] o aprendizado não acontece. Sei que pela filosofia da escola temos [no processo de avaliação] que considerar fatores muito subjetivos, mas a realidade é outra, a família e a sociedade cobram muito de nós, então, acredito que temos que rever o processo de avaliação, discutir mais sobre esta questão e ver qual caminho tomar, eu já decidi por mim (professora B2, entrevista realizada em 06/12).

Pode-se inferir nas considerações da professora B2, onde ela destaca que a avaliação proposta é muito “subjetiva” em relação a uma realidade extremamente “objetiva”, ou seja, a realidade conectada com um sistema que preza resultados. O que vem evidenciar, portanto, uma considerável sociedade de classes: os dos competentes versus os dos incompetentes; os dos de sucesso e os dos fracassados, os incluídos e os excluídos, explorados e exploradores, isto é, a verdadeira representação da contradição da sociedade capitalista.

Procurando saber mais sobre o processo de avaliação da Escola Branca encontramos o seguinte em seu PPP:

O processo avaliativo será desenvolvido de acordo com as orientações da RME para o trabalho com os ciclos. As atividades cotidianas, as interações sócio-afetivas, as avaliações mensais, bimestrais e finalmente trimestrais comporão o diagnóstico geral encerrado nos conselhos de ciclos com periodicidade trimestral. O documento oficial de registro continua sendo a ficha descritiva individual, onde também se contempla o aspecto quantitativo através de um quadro percentual de aproveitamento do aluno, a qual é preenchida pelos professores e supervisionada e orientada pelos coordenadores pedagógicos (PPP, Escola Branca).

Sobre a realização do PPP da escola, a pergunta foi a de saber quando, como, quem participou da elaboração deste projeto. Tanto a diretora como a professora B1 e B2 responderam:

Nós reunimos no começo do ano para refletirmos o ano passado e o que teríamos que fazer neste ano. Os professores e coordenadores e alguns pais de alunos vem para a reunião de planejamento, assim, depois de discutir sobre nossas atividades, procuramos elaborar alguns projetos a serem desenvolvidos na escola. Durante o planejamento do PPP há um bom entrosamento de todos é um momento que estamos juntos, todos reunidos (diretora Beatriz, entrevista realizada em 20/09).

Para a professora B1

Neste período nós professores procuramos fazer um planejamento onde discutimos a integração de todas as áreas, ou seja, procuramos trabalhar de forma interdisciplinar, pois quando um professor aborda um assunto o outro complementa. Veja bem, quando estamos trabalhando corpo humano, saúde e desenvolvimento o professor de educação física complementa o conteúdo. Acho que todos nós da escola estamos preocupados com o aprendizado do aluno. Sei que tem escola que elabora o seu PPP, mas *pro-forma*, ou seja, algo necessário porque está determinado. Aqui na escola estamos levando a sério (professora B1, entrevista realizada em 04/12).

Professora B2

Sou considerada muito polêmica em nossas reuniões. Nas reuniões para a elaboração do PPP e em outras, cobro muito de meus colegas. Não basta fazer tudo lindo e tudo teórico, é preciso descrever e realizar coisas mais práticas, atitudes que vão contribuir para o aprendizado dos alunos. Meus alunos são, alguns deles, indisciplinados, soltos e não levam a sério o ensino. Então é preciso rever o papel da escola e do ensino. Tenho colegas que já choraram com a falta de educação de alunos em desacatar eles em sala e fora da sala. É isso aí o que estamos vivendo. Na escola particular é diferente, onde eu trabalho uma instituição católica, os alunos são mais comportados e as tarefas são mais prontamente realizadas, é diferente. Olha! eu acredito que não é por ser escola de rico ou de pobre, o que acontece é a forma de direcionar o ensino, o ensino público é muito largado e posso dizer mais, há professores largados também e o pior: são funcionários públicos e sabem que não vão ser mandado embora (professora B2, entrevista realizada em 06/12).

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos, procurou-se saber como a professora B1 sabe que o aluno deu um “salto”, além dos resultados da “prova”. Ela responde que é “quando ele sabe argumentar e relacionar sobre o conteúdo tratado. Quando vejo que ele não apreendeu, procuro refazer todas as atividades, isto é, que ele faça de novo os exercícios”. Já a professora B2, respondeu que: “verifico isso no final do ano quando olho as produções dos alunos que foram realizadas durante o ano”.

O “salto”, considerado nas questões das entrevistas, relaciona-se na posição desta pesquisadora ao processo de desempenho dos alunos nas aprendizagens, isto acontece quando o aluno consegue apreender o conteúdo. Segundo a concepção teórica que envolve o termo, o desenvolvimento considerado processo, parte não só da maturação do organismo, mas do contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem este aprendizado. Entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação que pode ser avaliada por meio de provas padronizadas ou não, mas pode ser verificada a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto, num contexto de relações de trocas efetivas, e aquilo que a criança realizará sozinha mais tarde.

Entre o processo de aprendizagem e entre o que consideramos como formação do sujeito, há uma relação complexa, tendo em vista de qual sujeito se quer formar. Nesse sentido dependerá de qual lugar e tempo em que consideramos o sujeito, isto é, dependerá de qual sociedade estaremos tratando. No entanto, Saviani (2007) alarga esse entendimento ao dizer que em qualquer tempo ou espaço:

A educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante (SAVIANI, 2007, p. 43).

Entre o que consideramos: uma educação como processo de humanização, a realidade que presenciamos e o que dela proclamam prescreve uma longa distância e, ainda, prescreve mecanismos de seleção e eliminação da maioria. Tal reconhecimento pode ser constatado pela forma em que as avaliações em larga escala provocaram na Escola Municipal Branca. É importante ressaltar que apesar das diferenças entre as duas escolas pesquisadas, tanto em recursos e quanto ao resultado obtido nas avaliações em larga escala, o ensino

público visto por meio dos depoimentos dos entrevistados, ainda não é considerado “ensino de qualidade”, sobretudo, propõem rever seu papel, ouvir seus agentes como descreve o coordenador Sr. Baltazar “Precisamos de uma reviravolta total do sistema educacional, pensar o que está acontecendo com a educação em geral”.

As escolas em sistema de ciclo de desenvolvimento foram questionadas pelos entrevistados e, segundo uma das entrevistadas, “o ensino é solto, largado”. Tal depoimento evidencia que a função social das escolas vem se transformando, surgindo, assim, escolas de acolhimento ou abrigo dos excluídos socialmente. Esta hipótese tem sido levantada por Libâneo (2011), Miranda (2005), Paiva (2005), Freitas (2005, 2007) entre outros. Libâneo (2011b) ressalta que “Minha hipótese básica é de que estes 20 anos de políticas educacionais iniciadas com a Declaração de Jomtien selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”, ou seja, uma escola para ricos e outra, a pública, para pobres. O autor ainda acrescenta: “Essa associação entre a escola dualista e as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento parece ser uma das explicações do incessante declínio da escola pública brasileira”. Para Freitas (2007)

Todas estas ações [emanadas das políticas públicas] encobrem o pano de fundo mencionado antes: nossa sociedade produz tamanha desigualdade social que as instituições que nela funcionam, se nenhuma ação contrária for adotada, acabam por traduzir tais desigualdades como princípio e meio de seu funcionamento. (...) Todos concordamos em que isso não é desejável, mas meras políticas de equidade apenas tendem a ocultar o problema central: a desigualdade socioeconômica. Não é sem razão que os melhores desempenhos escolares estão nas camadas com melhor nível socioeconômico (FREITAS, 2007, p. 696).

A realidade da Escola Amarela, vista por esta pesquisadora e descrita pela diretora Ana e demais entrevistados vêm demonstrar em tempo real, as exposições dos autores acima citados. Ana descreve as dificuldades da Escola Amarela e entende que “escola de pobre é pobre”, que seus alunos são crianças com muitas necessidades, que na escola realizam alguns eventos para angariar fundos não só para completar materiais necessitados para a escola, mas para suprir as necessidades de alguns de seus alunos.

Nesse sentido, é com razão que os profissionais das escolas apontam que o processo de avaliações externas, até o momento, não voltou em ações que possibilitem um bom desempenho nas aprendizagens escolares e que, de certa forma, as ações até então realizadas não viabilizam qualquer tentativa eficaz para a aprendizagem da maioria da

população. Mesmo que haja estratégias para a efetividade das aprendizagens nas escolas, ainda carregam consigo toda a força das desigualdades sociais oriundas desta sociedade, uma sociedade dividida em classes sociais, a classe pobre e a classe das elites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, indagávamos sobre a intensidade da repercussão das prescrições políticas educacionais internacionais na organização das reformas educacionais brasileiras. Verificamos que o Estado brasileiro, ao assumir compromissos com os organismos multilaterais, vem implementando vários projetos e programas, sobretudo, desenvolvendo um sistema de avaliação em escalas por meio de testes estandardizados. Nesse contexto, procuramos averiguar o que essas políticas desconheciam, isto é, as condições intraescolares num sistema de ensino municipal a partir de observações e depoimentos dos agentes escolares. Podemos, resumidamente, ao observar a rotina das escolas pesquisadas e, por meio dos depoimentos dos entrevistados, que o baixo desempenho dos alunos nas provas estandardizadas, associa-se ao fato, de que as políticas educacionais assentadas em resultados, ao responsabilizarem as escolas e os professores pelos resultados dos alunos, se desresponsabilizam pelos fatores internos que interferem no desempenho efetivo da aprendizagem dos alunos.

As observações e depoimentos dos entrevistados vêm confirmar o posicionamento de alguns autores em relação às políticas educacionais, os quais, em direção contrária àquelas políticas, recomendam não se perder de vista, ao analisar as condições de sucesso ou insucesso escolar, as condições organizacionais, o currículo, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino etc., que são as condições reais e concretas em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, buscando entender, nos documentos oficiais, quais atribuições confere “qualidade de educação” que possibilitem o desempenho efetivo das aprendizagens, conferimos que o termo não possui um conceito definido, mas apresenta centralidade no processo de mensurar o aprendizado dos alunos, mais precisamente, aproxima o conceito de qualidade de ensino a insumos - processos – resultados.

Sabemos que definir o conceito “qualidade (de ou da) educação” seja um termo complexo, pois dependerá de onde se conceitua: qual sociedade, qual cultura, ou seja, o contexto sócio/econômicos concretos e o tipo de racionalidade prática operante nesse contexto. Nesse sentido, levando em consideração a racionalidade prática existente no modelo vigente, o desempenho escolar correlacionado com a qualidade de ensino é condizente com conceitos administrativos empresariais ao associar a insumos/processo e resultados dando,

portanto, significado e materialidade no processo de “produtividade” no ambiente escolar ao alcançar metas estabelecidas, sobretudo, a partir de “eficiências” de professores e gestores. Entendemos, portanto, que qualidade de ensino e desempenho escolar no sentido *stricto* significa tornar o homem capaz de conhecer sua realidade e superar o que lhe é posto, conhecer as contexturas sociais e intervir nelas transformando-as em prol de uma sociedade humanamente para todos.

A educação escolarizada, considerada um espaço de libertação, emancipação e transformação urge da importância de um ensino amplo que possibilite visão ampla das condições humanas. É nesse aspecto que entendemos o ser humano como ser histórico, criador e reproduzidor de conhecimentos, um ser social ativo que reflete sobre o que lhe é posto e sobre as questões que lhe são determinadas. Tal como escreve Frigotto:

Trata-se da célebre tese de Marx de que ‘os homens fazem a história, mas não em condições escolhidas por eles’. As condições não escolhidas se referem a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que nos condiciona. Não se trata, porém, de uma estrutura e superestrutura produzidas por uma causalidade relacionada às forças da natureza, mas de um processo teleológico tecido nas relações de força ou de poder entre os próprios seres humanos. Trata-se, pois, de estruturas e determinações socialmente produzidas e, portanto, socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos (FRIGOTTO, 2004:63).

Assim, as pesquisas de campo realizadas em duas escolas municipais de Goiânia além de revelarem as disparidades entre infraestrutura e recursos pedagógicos e resultados aferidos pelas avaliações oficiais, possibilitam tecer um embate às concepções que sinalizam que resultados positivos em desempenho escolar e qualidade de ensino relacionam-se aos aspectos materiais, ou seja: escolas bem equipadas alunos primorosos nas aprendizagens. Tal constatação *a priori* remete-nos à seguinte indagação: condições materiais podem ou não influir no desempenho escolar? Para a Escola Amarela, em relação ao desempenho escolar e suas condições materiais, não foi ponto de interferência nos resultados do IDEB, pois ela conseguiu a meta estipulada por essa avaliação, apesar de suas precárias condições materiais. Da mesma forma, a Escola Branca, embora com toda qualidade material e recursos pedagógicos, estes não foram suficientes para o bom desempenho escolar de seus alunos, pois ela não conseguiu alcançar a meta estipulada por essa avaliação externa. Os insumos destinados às escolas têm possibilitado desempenho efetivo nas aprendizagens dos alunos? E então: onde está o problema?

As observações realizadas nas duas escolas e as entrevistas vêm transmitir o quadro educacional do país que, apesar dos avanços verificados no campo quantitativo do acesso, mantém um quadro desolador no plano qualitativo, com a expressão de novas formas de exclusão educacional. Assim, por trás do discurso da equidade, da inclusão e do respeito à diferença e à individualidade do aluno, o mecanismo de avaliação interna e externa escolar não estaria instaurando uma nova forma de exclusão? Ou propriamente, camuflando esta exclusão? Tais questões reportam às ideias defendidas pelos renovadores do ensino que povoam o universo político-ideológico da educação escolar e acatadas pela SME, as quais emitem a flexibilização do currículo, redefine o papel do professor, torna a escola um espaço de acolhimento social, isto é, dos excluídos socialmente. Nesse sentido, podemos esperar que um Estado que controla e determina responsabilidades e que funciona segundo os interesses do mercado, dominado por grandes corporações internacionais, tenha interesse em manter uma escola popular, democrática, de qualidade e para todos? Não é difícil obter a resposta, basta olhar as condições da Escola Amarela, pois ela revela as muitas escolas amarelas existentes em nosso país.

Por meio das observações realizadas na Escola Amarela e também pelo depoimento da diretora Ana, as solicitações feitas à SME demoram muito, são morosas e algumas passam despercebidas. Tal constatação remete-nos à forma como a gestão pública de descentralização administrativa, em conformidade com o Estado mínimo, vem gerindo setores públicos, principalmente os educacionais. Assim, insere a participação da comunidade na manutenção da escola pública, mediante os poucos recursos, restando às escolas a busca de complementá-los. Desse modo, ela o faz captando junto à comunidade e empresas privadas novos apoios, como ressalta a diretora Ana: “os pais se reuniram num final de semana e fizeram a calçada”; “nós emitimos ofício à SME para resolver o problema da água”, “nós emitimos um ofício à SME requerendo conserto do computador” ou “aquisição de computadores” etc. Entre o descaso com a Escola Amarela e as condições favoráveis da Escola Branca, podemos indagar: tais recursos da Escola Branca são provenientes do mau desempenho nas avaliações oficiais? Isso não foi dito, mas relacionam-se às propostas do programa “Escola Aberta” e “Mais educação” em que os recursos são oriundos, em boa parte, dos economistas: empresas privadas e Banco Mundial.

As considerações finais desta pesquisa não terminam aqui neste texto, no entanto abre caminhos para inúmeras interrogações, que podem ser sintetizadas pelas conjecturas propaladas por Libâneo (2011), sobre o declínio das escolas públicas em que, numa dessas conjecturas, o autor descreve: “A consequência da desatenção aos aspectos pedagógico-didáticos da problemática escolar é a distância cada vez maior entre as políticas públicas e diretrizes gerais da educação nacional e a realidade imediata das escolas e salas de aula” (p. 164). Posso então acrescentar que nesta breve incursão na Escola Amarela e na Escola Branca, ficou evidenciado o grau de incidência das políticas instituídas e a realidade das condições das escolas, ou seja, mínimas ou insuficientes.

A realização deste trabalho possibilitou o entendimento de que qualquer direito social só será reconhecido e respeitado à medida que se puderem pôr em julgamento os princípios proclamados pelas políticas públicas instituídas e a realidade concreta vivenciada em todo o meio social, sobretudo, a educacional. Tal reconhecimento pode ser compreendido por meio do depoimento de uma entrevistada ao comparar as avaliações do desempenho escolar em sala de aula e as avaliações externas - as oficiais. Para a entrevistada, as avaliações internas “são muito subjetivas em relação à avaliação extremamente objetiva da realidade social”.

Diante deste entendimento, pode-se dizer que em meio à subjetividade e objetividade das políticas educacionais instituídas encontra-se certa distância ou um vazio entre o que acontece no interior das escolas e o discurso de tais políticas. A ideia de educação democrática, de qualidade e para todos como promotora e intensificadora da igualdade social ainda não se concretizou ou: algum dia se concretizará? Quais são os caminhos para que o proclamado se torne realizado?

Diante então das constatações e considerações ao longo desta pesquisa, faço minhas as palavras de Libâneo (2011a, p. 163-4), palavras que de certa forma vêm confirmar a nossa hipótese: “As políticas para a escola dos anos iniciais da década de 1990, embora perdurem até hoje, foram logo perdendo eficácia pelo seu forte viés economicista. Parece, pois, ter se mantido uma regra geral do distanciamento entre as políticas e diretrizes de cima à realidade das escolas e do trabalho dos professores”. O autor ainda acrescenta:

A aprendizagem escolar é requisito de cidadania. Há, também, uma forte razão política; a existência de forças sociais, econômicas e políticas, movidas por interesse da elite social e econômica, que, a despeito de um discurso formal e político favorável à educação, na prática mantêm um quadro inteiramente desfavorável ao funcionamento da escola pública (por exemplo, o financiamento da educação, o salário dos professores, as condições físicas das escolas, a formação profissional dos professores) (*idem*, p.178).

Desempenho escolar, portanto, remete-nos às considerações do papel da escola e, na escola, ao desempenho escolar. Nesse sentido, a educação escolarizada é o processo de apropriação da cultura e da aprendizagem dos saberes historicamente produzidos. Assim, a qualidade de ensino relaciona-se aos aspectos intraescolares, tais como: “o que os alunos aprendem como aprendem e o que fazem com o que aprendem, em face de contextos socioculturais e institucionais concretos” (LIBÂNEO, *idem*, p. 173).

Entende-se que a educação seja capaz de formar homens completos, necessários para desenvolver e aprimorar a sociedade e, portanto, deve ser de qualidade e estar acessível a todos. Assim, a pesquisa de campo, corroborando com vários estudiosos da educação, além de revelar problemas educacionais nas escolas observadas, sinaliza outros que não apareceram neste trabalho e possibilita considerar e refletir sobre as condições das escolas públicas brasileiras. Entendemos, portanto, que a luta por uma educação de qualidade e para todos ainda continua, compreendemos que o desempenho efetivo das aprendizagens, além de abranger conhecimentos historicamente construídos, seja capaz de formar homens completos e uma sociedade mais humana. Nesse aspecto, concordo com as sinalizações de Gramsci em seus escritos ao predizer que a educação se concretizaria a partir de uma “reforma intelectual e moral” desenvolvida a partir de uma “luta ideológica” entre diferentes concepções de mundo no campo da cultura. De forma que, para Gramsci, o princípio unitário seria o “princípio de igualdade”, propriamente, “o ponto de chegada e não de partida” do desenvolvimento histórico cultural das massas populares. Para tanto, há de estabelecer uma nova pedagogia, uma nova organização mais formativa, mais humanizada⁴¹.

⁴¹A proposta de Gramsci surge ao analisar as funções sociais, políticas e ideológicas da educação na sua época estabelecendo o confronto entre a escola tradicional de base humanista; a escola Nova; a escola única do trabalho (Politécnica); as escolas profissionalizantes.

REFERÊNCIAS

ABDELJALIL, Akkari. **Internacionalização das Políticas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In: BORON, Atílio & SADER, E. (orgs.) Pos-neoliberalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 9-18.

ARROYO, Miguel. **Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola**. IN: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) Currículo: Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999.

_____. **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: 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> acessado, out, 2011.

_____. **Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças**. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010 .

AZEVEDO, Janete M. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

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

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

_____. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. Sumário executivo. 2012.

BARRETO, Elba de Sá. MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, nº 108, novembro 1999.

_____. (org.) **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Autores Associados e SP: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BONAMINO, Alicia. MARTINEZ, Silvia A. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado**.

Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BONAMINO, A.C. & BRANDAO, Z. **Currículo; tensões e alternativas**. Caderno de pesquisa, nº 92, p. 16-25, fev. 1995.

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

_____. **Todos pela educação**. disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso mai. 2011.

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

_____. Ministério da Educação. **Plano de ações articuladas PAR**. In: Portal do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. acesso em 23/07/2011

_____. **PDE Plano de desenvolvimento da Educação, 2007**. disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. acesso em 23/07/2011.

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

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

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

_____. INEP. **Dados da educação nacional**. Brasília, 2011.

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

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

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

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

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

_____. BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**, 2006.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

_____. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda de qualidade e a segmentação social.** Portugal, Lisboa: sísifo / revista de ciências da educação · n.º 9 · mai/ago 2009.

CASTANHO, Sergio. **Globalização, redefinição do estado nacional.** In: LONBARDI, José Claudinei (org).Globalização, pós-modernidade e educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CONNELL, R.W. **Pobreza e Educação. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro.** In: Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo. (org.) GENTILI. P. Petropolis: Vozes, 1995.

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.

COSTA, Márcio da. **A Educação em tempos de conservadorismo.** In: Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo. In: (org.) GENTILI. P. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo: Cad. Pesquisa. Nº 116, July 2002.

_____. **Plano nacional de educação: questões desafiadoras e embates emblemáticos.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, 28 de fevereiro, 01 e 02 de março de 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. **O Discurso Pedagógico e o Fracasso Escolar.** Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out./dez. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____ & OLIVEIRA, João. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cad. CEDES vol.29 nº78, Campinas May/Aug. 2009.

_____. *et all.* **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

ENGUIITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, P.A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-110.

FONSECA, Marília. **Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. In: *Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade*, 2003.

_____. **O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro**. In: **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo**. (org.) GENTILI. P. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian J. HADDAD, Sergio. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, Creso (*et al*). **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares**. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

_____. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007 989 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso mai. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. **Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Campinas: *Edu.Soc.*vol. 28, nº 100, 2007.

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

_____. **A internacionalização da Exclusão**. Campinas: *Educ. Soc*, vol. 23, nº 80, set, 2002, p. 299-325.

_____. **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. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro

de 2004. (mimeo)

_____. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. Texto apresentado ao 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, julho de 2011. (mimeo)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola Pública Brasileira na Atualidade**. In: LONBARDI, José Claudinei (org). A Escola Pública no Brasil: História e Historicidade. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2005.

_____. **Os delírios da razão crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P. Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.labr. 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Arnet, 1993.

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

GENTILI, P. **Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: GENTILI, P. Pedagogia da Exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 228-252.

_____. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI, P. (orgs) Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GOIÁS. SEPLAN. **História de Goiás**. Disponível em: <http://www.sectec.go.gov.br>

_____. SEE. **Plano Estadual de Educação – 2008-2017**. Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008.

_____. Câmara Municipal de Goiânia. **LEI ORGÂNICA DE GOIÂNIA**. Fevereiro, 2011. Disponível em: <http://www.camaragyn.go.gov.br> acesso em set. 2011.

_____. SME. **Proposta de implementação dos núcleos regionais**. Goiânia. 1995.

_____. SME. **Escola para o século XXI**. Goiânia, 1998.

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

_____. Conselho Municipal de Educação (CME). Resolução n. 021/00: **Diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Goiânia**. Goiânia, 2000.

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

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

_____. 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.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Trad. Carlos N. Coutinho, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos N. Coutinho, Civilização Brasileira: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

LIBÂNEO, José Carlos. **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, 2011a.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **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)

_____. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera M. (org.), Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XX, n. 68, dez.99.

_____. **Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. In. PIMENTA, Selma G. (org.). Didática e Formação de Professores - Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. S.Paulo: Cortez, 1997.

_____. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo**. LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS,

_____. **As diretrizes curriculares da pedagogia** - campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo.(mimeo)

_____. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010.

_____. **Considerações críticas sobre o documento diretrizes do pacto pela educação: reforma educacional goiana.** Setembro de 2011a. (mimeo)

_____. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar. Curitiba: Editora da UFPRn. 17, p. 153-176. 2001.

_____. **Conteúdos, Formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** Cadernos, Pedagogia Universitária: São Paulo, Universidade de São Paulo- Usp, 2009..

_____. **O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico.** In: Lombardi, J. C. História, Educação e Transformação. Campinas SP.: Autores Associados, 2011b.

_____. **Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática.** A contribuição da pesquisa no campo do currículo. Texto apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis (SC), 1996.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** Educar. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LONBARDI, José C. **História, Cultura e Educação: Aportes Marxistas.** In: LONBARDI, José (Org). História, Cultura e Educação. Campinas S.P.: Autores Associados, 2006.

_____. **Globalização, Pós-Modernidade e Educação.** In: LONBARDI, José C. (org). Globalização, Pós-Modernidade e Educação. Campinas S.P.: Autores Associados, 2003.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. S.P: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAINARDES, Jefferson. STREMEL, S. **A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais.** Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011a.

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

_____. **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. 2008

MARCONDES, Maria Inês, TURA, Maria de L. T. **O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática.** Pelotas, R.J: Cadernos de Educação, 2011

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

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

MARX, K. **O capital: crítica da economia política:** livros I, II e III. Trad. De Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1978.

MIRANDA, Marília de G. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso set, 2009.

MIRANDA, Gláucia Vasques. **Escola Plural.** Estudos Avançados: São Paulo. Vol. 21 (60). 2007.

MELLO, Guiomar N. **Fatores intra-escolar como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau.** Educação & sociedade. São Paulo: Cortez, 1979.

MELLO, Alex Fiúza. **Mundialização e política em Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2001.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. **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.

NOSELLA, P. **A ESCOLA E A CULTURA DO DESEMPENHO.** In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. et al. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Victor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIVA, Vanilda. **A Escola Pública Brasileira no Início do Século XXI**. In: LONBARDI, José Claudinei (org). *A Escola Pública no Brasil: História e Historicidade*. Campinas. SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2005.

REIS FILHO, Casemiro dos. **Raízes históricas da educação contemporânea**. In: SAVIANI, Dermeval. *Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na Educação brasileira*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 27-39.

RISCAL, Sandra A. **Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação**. HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p. 248-261, dez 2011 - ISSN: 1676-2584. Acesso mar. 2012.

ROSAR, Maria de Fátima F. **Articulação entre a Globalização e a descentralização. Impactos na Educação brasileira**. In: LONBARDI, José Claudinei (org). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTERDBR, 2003.

SACRISTÁN, José G. **Reformas educacionais: utopia**. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI. (orgs). *Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996a, p. 50-74.*

_____. **Educação pública: um modelo ameaçado**. In: SILVA, Tomas T. e GENTILI. (orgs). *Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996b, p. 150-166.*

_____. **A Educação que ainda é Possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SARMENTO, Diva Chaves. **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.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000a.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000b.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DO MEC**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **PDE - Análise Crítica da Política do MEC**. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Repensando a Escola : um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever** / coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. GARCIA, Rosalba M. C e CAMPOS, Roselane, F. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. In: STEPHEN J Ball, MAINARDES, Jerfferson. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Andreia F. da. OLIVEIRA, João F. LOREIRO, Walderês N. (org). **A qualidade da educação básica municipal: Sistemas e escolas em Goiás**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, T. T. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In GENTILLI, P. & SILVA, T. T (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, RJ: Vozes 2001.

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

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

SPOZATI, Aldaíza. **Exclusão Social e fracasso escolar**. Em aberto, Brasília. V.17, p. 21-32. Jan. 2000.

TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian J. HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Carlos A. **Estado, Privatização e Política educacional**. In: GENTILLI, P. Pedagogia da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes 1995, p. 109-136.

TORRES, Rosa Maria. **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.

_____. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

_____. **Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas: Papirus, 1994)

UNESCO, Relatório Delors :**Educação um tesouro a descobrir**. 1996. disponível em: <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>. Acesso em 15/07/2011

_____. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** - Jomtien, 1990. Disponível <http://www.unesdoc.unesco.org> acessado em mai, 2010.

UNESCO. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009**. SÉRIE Debates ED Nº 04 – abril de 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Campinas: Cadernos Cedes, v. 23, n. 61, p. 259-262, dez. 2003.

_____. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico** In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia M. G. (orgs.). Escola: Espaço do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2003, p. 9-32.