



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANIRA VALENTIM CHERRY PESSOA

**O COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR  
VALADARES NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO ESCOLAR**

Mariana  
2016

JANIRA VALENTIM CHERRY PESSOA

**O COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR  
VALADARES NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Cesário Hamdan

Mariana

Dezembro de 2016



P475c Pessoa, Janira Valentim Cherry.  
O cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da escola de tempo integral [manuscrito]: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar / Janira Valentim Cherry Pessoa. - 2016.  
199f.:

Orientador: Prof. Dr. Juliana Cesário Hamdan.

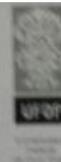
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Mestrado em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Rendimento escolar. 2. Escolas de tempo integral. 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. I. Hamdan, Juliana Cesário. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 337.013.2

Catálogo: [www.sisbin.ufop.br](http://www.sisbin.ufop.br)



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ata da reunião da banca examinadora da 55ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado intitulada: **O COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR VALADARES NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO ESCOLAR**

Às catorze horas do dia 06 de dezembro de 2016, na sala de Reuniões do ICHS, teve início a defesa pública da dissertação acima referida pela candidata ao grau de mestre, Janira Valentin Cherry Pessoa. A apresentação durou 25 minutos, passando-se, a seguir, à arguição pelos membros da banca examinadora abaixo relacionados, durante a qual a candidata demonstrou domínio do tema e um nível de conhecimento compatível com a titulação pretendida. De acordo com o Art. 9 da Resolução 005/2012 do PPGEd, Regras para Banca de Exame de Dissertação de Mestrado, o discente terá até 60 (sessenta) dias após o exame de dissertação de mestrado para entregar ao Colegiado do Programa a cópia digitalizada da versão final da dissertação com as alterações sugeridas pela banca, bem como duas cópias em formato capa dura e uma cópia digitalizada à Biblioteca do ICHS, para o recebimento do grau de mestre.

Considerações adicionais (opcional):

A banca aprova o trabalho, ressaltando a qualidade e a originalidade, reconhecendo a publicação em forma de artigos. Além disso, enfatiza o potencial de novos trabalhos derivados do estudo que podem ser desenvolvidos futuramente, em nível de doutorado.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Juliana Cesário Bandin (Orientadora)  
Universidade Federal de Ouro Preto

Juliana Bandin

Profa. Dra. Marlice de Oliveira Nogueira (Membro)  
Universidade Federal de Ouro Preto

Marlice Nogueira

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Membro)  
Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Amália de Almeida Cunha

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, que consagram suas carreiras a construir e consolidar as inúmeras experiências de ampliações de jornada escolar no Brasil.

Em especial, quero destacar todos os funcionários da Rede Municipal de Educação de Governador Valadares pelo comprometimento com a Escola de Tempo Integral de nossa cidade. A vocês os louros desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

O verbo agradecer deriva do Latim “*gratus*”, que pode significar tanto agradecido como agradável, e, nas suas formas transitivas e intransitivas, configura-se em mostrar gratidão ou confessar-se grato. Sobre a gratidão, Alves (2010) esclarece que a origem *gratia* significa favor e que suas derivações se relacionam com a bondade e a beleza de dar e receber, de partilhar, de expressar gentileza e generosidade bem como de retribuição. Ao longo do processo de construção deste trabalho de pesquisa, o sentimento de gratidão esteve presente a cada momento, tanto nas horas de desafio e medo quanto nos instantes de alegria e superação. O desejo espontâneo de agradecer me acompanhou a cada novo saber compartilhado, a cada novo olhar sobre os espaços escolares, a cada acolhida dos colegas e dos professores, a cada gesto, palavra ou suspiro de encorajamento. Gratidão!

Tenho gratidão especial por minha orientadora, a professora Juliana Cesário Hamdan, que me acompanhou na produção deste trabalho. Obrigada por sua generosidade em partilhar comigo, com tanta sensibilidade e desprendimento, os seus conhecimentos. Em um universo no qual presenciamos ações egocêntricas e exibicionistas, ela se permitiu dividir-se para somar-se a mim. Eu cresci, evolui e reconheço que parte do que sou hoje, profissionalmente e pessoalmente, aprendi com ela. Eterna gratidão!

Agradecimento também aos demais professores do Curso de Mestrado em Educação da Ufop, em especial a aqueles com os quais convivi mais de perto: professor Marco Antônio Torres, professora Margareth Diniz, professor José Rubens Lima Jardimino, professora Rosa Maria da E. Contrim e professora Marlice de Oliveira e Nogueira. A esta última uma homenagem especial por toda contribuição em minha Banca de Qualificação e de Defesa, partilhada com a professora convidada Maria Amália de Almeida Cunha. Espero ter correspondido ao alcance do olhar de vocês, que tanto acrescentaram a pesquisa. Gratidão por suas avaliações e por expressarem amor ao nosso trabalho ao proporem suas ampliações.

Grata consideração, ainda, pela leitura da professora Érica Pinheiro de Andrade que nos últimos momentos realizou a correção ortográfica do texto final da pesquisa e ao amigo Marcelo Rodrigues pela tradução do resumo. Na jornada de produção de uma escrita de mestrado, todas as ações de partilha e contribuição são importantes para impulsionar e

encorajar o término da jornada. Fraternal gratidão!

Sou grata aos meus amigos e amigas, colegas de profissão, que me motivaram a iniciar esta pesquisa. A todas as professoras e professores, pedagogas e pedagogos, auxiliares de serviço administrativos, inspetoras e inspetores e diretoras. Enfim, a todos e todas que estão na lida diária das escolas e que me ensinam cotidianamente a pensar a educação do nosso país. Agradeço especialmente aos amigos da Escola Municipal Serra Lima, representados por minha amiga e diretora, Irani Gomes Antônio, que muito me ensinou sobre gestão e sobre vida durante os anos em que trabalhamos juntas. Também aos funcionários da Escola Municipal Vereador Hamilton Theodoro e da Escola Municipal Antônio de Castro Pinto, sou grata pela generosidade de vocês em contribuírem com essa pesquisa. Gratidão, sempre!

Agradeço ainda aos demais amigos que me acompanharam direta ou indiretamente nestes anos de intensa dedicação aos estudos. Sou grata pelas demonstrações de incentivo, e pela compreensão com minhas ausências e meu distanciamento. Em especial, agradeço a minha amiga, Ana Cristina, por cuidar tão bem da minha filha, Ana Maria, por todo um semestre, enquanto eu viajava toda semana para integralizar os créditos do mestrado. Foram longos trezentos e trinta e cinco quilômetros que nos separaram semanalmente entre Governador Valadares e Mariana, e que só foram suportáveis porque eu sabia que minha filha estava cuidada e feliz. Materna gratidão!

Meu grato amor às minhas filhas Beatriz, Viviane e Ana Maria que me inspiram a tentar ser melhor a cada dia. Saibam que em cada criança ou adolescente que eu acolho e atendo nas escolas e creches, com cada professora que eu estudo ou em cada espaço institucional que eu faço uma intervenção, eu me lembro de vocês. Desejo, idealizo e busco o melhor em todos os lugares que estou e com todas as pessoas que convivo, porque penso em vocês. E, com vocês, eu quero sempre partilhar o meu melhor! Amorosa gratidão!

Agradeço também a meu esposo Manoel, que esteve sempre ao meu lado. A você: que acompanhou as manhãs, tardes e noites de intermináveis escritas; que presenciou o choro silencioso quando o corpo e a mente não respondiam mais ao comando de produzir; que me ouviu reclamar do frio nas noites de junho e julho, em frente ao computador, bem como criticar o calor de novembro e dezembro na mesma posição, sentada diante da tela do notebook; que imprimiu intermináveis cópias de artigos para leitura e fichamento; que cedeu seu escritório para a impressão dos exemplares da dissertação; e que, acima de tudo, soube compreender o meu tempo de viver esse mestrado. Cúmplice gratidão!

E, sempre, sou grata a Deus! Por sua bondade, seu amor e sua misericórdia comigo! Gratidão ao ar que adentra meus pulmões diariamente e que me permite desfrutar de cada novo amanhecer. Gratidão por tudo que aprendi e vivi, pelos novos amigos e amigas que conheci ou que reconheci. Amigos de Mariana, de Belo Horizonte, da Argentina e de Governador Valadares. Gratidão por ter conseguido concluir e por me sentir feliz com os resultados. Gratidão pela jornada, gratidão pelo caminho, gratidão pelo caminhar, gratidão pela chegada. Gratidão a Ti Senhor! Pois, “Quem me oferece sua gratidão honra-me, e eu mostrarei a salvação de Deus ao que anda nos meus caminhos” Salmos 50:23.

Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:  
em voz baixa e precavidos:  
É perigoso agir  
É perigoso falar  
É perigoso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
porque esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire

(Em homenagem às sombras das palmeiras da Escola Serra Lima)

## **RESUMO**

A presente dissertação apresenta os resultados da investigação de três escolas do município de Governador Valadares, no estado de Minas Gerais, situadas em locais de vulnerabilidade social e que atendem em tempo integral de oito horas diárias, e tem o objetivo de descobrir os fatores que influenciaram tais instituições educacionais a melhorarem seus resultados no IDEB de 2011 e 2013. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo coletiva nas Escolas Municipais Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto, com a aplicação de um questionário semiestruturado para todos os funcionários das referidas escolas. Os dados coletados nas escolas foram analisados e apresentados por instituição e por grupo geral de respondentes, e relacionados com a bibliografia referente à composição do tempo escolar com foco na constituição da Escola de Tempo Integral no Brasil, ao processo de construção e consolidação do sistema de avaliação da educação brasileira, bem como à temática do território e suas vulnerabilidades. Em decorrência do tratamento e análise dos dados coletados nas escolas, e da investigação bibliográfica, emergiram fatores que indicaram exercer influência sobre os bons resultados na aprendizagem dos alunos, dos quais citamos: a boa formação docente; a forte gestão escolar; o bom clima escolar; a expectativa positiva dos professores no sucesso dos alunos; o envolvimento da família, dentre outros.

Palavras Chaves: Escola. Tempo Integral. IDEB. Território. Avaliação.

## **ABSTRACT**

The present dissertation presents the results of the investigation of three schools in the city of Governador Valadares, state of Minas Gerais, located in places of social vulnerability and that provide a full-time, eight-hour day, the aim objective is to discover the factors that influenced such educational institutions to improve their results in the IDEB of 2011 and 2013. For the development of the work, A collective field survey in the Serra Lima Municipal Schools, Alderman Hamilton Teodoro and Antônio de Castro Pinto, with the application of a semistructured questionnaire for all employees of said schools. The data collected in the schools were analyzed and presented by institution and general group of respondents, and related to the bibliography referring to the composition of school time focused on the constitution of the Integral Time School in Brazil, to the process of construction and consolidation of the system of Evaluation of the Brazilian education, as well as to the territory's theme and its vulnerabilities. As a result of the treatment and analysis of the data collected in the schools, and of the bibliographical research, there were factors that indicated influence on the good results in the students' learning, of which we cite: good teacher training; Strong school management; The good school climate; The positive expectation of teachers on student success; The involvement of the family, among others.

Key words: School. Full-time. IDEB. Territory. Evaluation.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES: Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CDCETI/GV1: Cadernos de Diretrizes Curriculares da escola de Tempo Integral de Governador Valadares Volume 1

CDCETI/GV2: Cadernos de Diretrizes Curriculares da escola de Tempo Integral de Governador Valadares Volume 2

CDCETI/GV3: Cadernos de Diretrizes Curriculares da escola de Tempo Integral de Governador Valadares Volume 3

CDCETI/GV4: Cadernos de Diretrizes Curriculares da escola de Tempo Integral de Governador Valadares Volume 4

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CETPP: Centro de Estudos e Pesquisas Psicológicas

CIEP's: Centros Integrados de Educação Pública

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE 2010: Documento Referência da II Conferência Nacional de Educação

CONEB: Conferência Nacional de Educação Básica

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

ECIEL: Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino Americana

EDURURAL: Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

ETI/GV: Escola De Tempo Integral de Governador Valadares

ETI: Escola de Tempo Integral

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDAÇÃO SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados

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

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA: Fundo de Fortalecimento da Escola

FUNSEC: Fundação Serviços de Educação e Cultura

GRUPO TEIA: Territórios Educação Integrada e Cidadania da UFMG

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDB: Índice de Desenvolvimento Brasileiro

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDES: Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social dos Estados Brasileiros

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

IDS: Indicador de Desenvolvimento Social

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IVJ: Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência

LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA: Organização dos Estados Americanos

OMC: Organização Mundial do Comércio

PAC: Plano de Aceleração do Crescimento

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, hoje conhecido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE: Plano Nacional de Educação

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROJOVEM URBANO: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação

SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENEB: Projeto Nordeste pela Secretaria Nacional de Educação Básica

SEPPIR: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIMEC: Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO: União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1 Título: IDEB E.M. Serra Lima.	28
Figura 2 Título: IDEB E.M. Ver. Hamilton Teodoro/ Anos Iniciais.	28
Figura 3 Título: IDEB E.M. Ver. Hamilton Teodoro/ Anos Finais.	29
Figura 4 Título: IDEB E.M. Antônio de Castro Pinto/ Anos Iniciais.	29
Figura 5 Título: IDEB E.M. Ver. Antônio de Castro Pinto/ Anos Finais.	29
Figura 6 Título: IDEB Escolas Municipais Governador Valadares/ Anos Iniciais.	30
Figura 7 Título: IDEB Escolas Municipais Governador Valadares/ Anos Finais.	30
Figura 8 Título: IDH Comparado entre os Municípios Limites. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.	62
Figura 9 Título: Mandala de Classificação dos Eixos Temáticos. Fonte: CDC/ETI1, página 06, documento em PDF de domínio da autora.	68
Gráfico 1: Sexo dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da pesquisadora.	32
Gráfico 2: Idade dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	33
Gráfico 3: Cargo dos respondentes. Fonte: Banco de dados da pesquisadora.	33
Gráfico 4: Carga Horária dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	34
Gráfico 5: Escolaridade dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	34
Gráfico 6: Participação em Formação Continuada dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	35
Gráfico 7: Serviços Disponíveis declarados pelos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	36
Gráfico 8: Influência do Entorno declarada pelos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	36
Gráfico 9: Nível de satisfação em relação as dependências físicas/Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	37
Gráfico 10: Avaliação do Espaço Físico para atendimento AEE. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	37
Gráfico 11: Conhecimento das Avaliações Externas/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	38
Gráfico 12: Uso dos resultados das Avaliações Externas/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	39
Gráfico 13: Resultados e a aprendizagem/ Respondentes. Fonte: Banco de	39

Dados da Pesquisadora	
Gráfico 14: Qualidade do Ensino/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	40
Gráfico 15: Relacionamento com os alunos/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	41
Dados da Pesquisadora	
Gráfico 16: Relacionamento com os alunos 2/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	41
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 17: Entorno da EM Serra Lima serviços disponíveis. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	84
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 18: Cargo ou Função E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	99
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 19: Formação Continuada Semanal E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	99
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 20: Nível de Satisfação em relação às dependências físicas da escola. E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	100
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 21: Identificação quanto ao sexo. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	103
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 22: Identificação quanto ao cargo. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	103
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 23: Identificação quanto ao carga horária. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	104
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 24: Identificação quanto a escolaridade. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	104
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 25: Conhecimento dos programas de avaliação externa. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	106
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 26: Correspondência dos resultados com a realidade da escola. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	106
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 27: Relação dos resultados das avaliações com a qualidade dos ensinos. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	107
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 28: Uso dos resultados das avaliações no planejamento pedagógico. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	107
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 29: Relacionamento interpessoal entre funcionários e alunos. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	109
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 30: Nível de satisfação em relação as dependências físicas. E.M.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	115
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 31: Classificação da qualidade do ensino. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	115
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 32: Identificação de Cargo ou Função. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	118
Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 33: Identificação de Sexo. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	119

Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 34: Identificação de Carga Horária. E.M.Antônio de Castro Pinto.	119
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 35: Identificação de Grau de Escolaridade. E.M.Antônio de Castro Pinto.	120
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 36: Identificação de Tempo de Serviço. E.M.Antônio de Castro Pinto.	120
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 37: Conhecimento das Avaliações Externas. E.M.Antônio de Castro Pinto.	122
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 38: Uso dos Resultados das Avaliações Externas. E.M.Antônio de Castro Pinto.	123
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 39: Correspondência dos resultados com a realidade. E.M.Antônio de Castro Pinto.	123
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 40: Correspondência dos resultados com a qualidade do ensino. E.M.Antônio de Castro Pinto.	124
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 41: Classificação da Qualidade do Ensino. E.M.Antônio de Castro Pinto.	124
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 42: Relacionamento Interpessoal. E.M.Antônio de Castro Pinto.	162
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	
Gráfico 43: Avaliação do Espaço Físico do Entorno. E.M.Antônio de Castro Pinto.	164
Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.	

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	ESTUDO DE CASO COLETIVO: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS	24
1.1	Fundamentação teórica da pesquisa, justificativas e metodologia	24
1.2	Estudo de caso: apresentação das escolas investigadas	28
1.3	Políticas públicas da educação básica com foco na educação em tempo integral: histórico e análises críticas	42
	Tempo Escolar	44
	Aspectos do histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil	47
	Algumas considerações sobre o tempo escolar ampliado	56
1.4	Educação em Governador Valadares: aspectos de uma breve história e implantação da Escola de Tempo Integral – ETI	58
	Um pouco da história de Governador Valadares: território e escola	58
	A Escola de Tempo Integral de Governador Valadares: implantação, desafios e avanços	64
	Aspectos do Currículo da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares	67
2.	TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES: INVESTIGANDO O SUCESSO ESCOLAR	75

2.1	Escola Municipal Serra Lima	77
	A Escola Municipal Serra Lima e o território vulnerável	79
	Território urbano e vulnerabilidade social: definições e análises	83
	Efeito Território	88
	Indicadores de Desenvolvimento	95
	A Escola Municipal Serra Lima e os demais aspectos	98
2.2	Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro	101
2.3	Escola Municipal Antônio De Castro Pinto	116
	A relação da Escola Antônio de Castro Pinto com as Avaliações Externas	122
	Avaliação em larga escala: histórico, análise e descrição	126
	Uma breve história do INEP - Instituto Nacional de Estudos e	127
	Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	
	Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil	133
	A Prova Brasil e o IDEB: constituição, especificidades e análise	137
	Qualidade da educação: conceitos e análises	145
	A qualidade da educação: um conceito com muitos significados	146
	A Qualidade da Educação e as variáveis que a garantem	152
	Os Indicadores de Qualidade da Educação e o Custo Aluno	153
	Qualidade	
	A Escola e os demais fatores que contribuíram para os resultados na	161
	aprendizagem	
	CONCLUINDO: ANÁLISES E APONTAMENTOS	167
	REFERÊNCIAS	176
	APÊNDICE	195



## INTRODUÇÃO

Governador Valadares é uma cidade localizada na região leste de Minas Gerais, pertencente à mesorregião do Vale do Rio Doce, com setenta e oito anos de emancipação. Possui uma elevação montanhosa denominada “Pico da Ibituruna” com mil cento e vinte e três metros de altitude acima do nível do mar e novecentos e noventa metros em relação ao nível do Rio Doce, um curso de água que irriga e abastece a cidade. Além dos pontos turísticos acima citados, o município é conhecido por acolher anualmente um campeonato internacional de “Voo Livre”, e também por ser noticiado nos meios de comunicações regionais e nacionais pelo grande número de valadarenses que migraram ilegalmente para a América do Norte desde o final da década de 1970 até final de 1990. Porém, apesar destes fatos marcantes sobre a constituição da cidade de Governador Valadares e alguns outros que serão apresentados no tópico referente ao histórico do município, consideramos que um dos mais importantes acontecimentos para a população, na história recente da cidade, se deu em 2010 com a implantação da Escola de Tempo Integral pela Prefeitura Municipal em todas as escolas da sua rede de ensino.

Em fevereiro de 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, em uma ação posteriormente avaliada pelos pais e funcionários como arrojada e inovadora, porém com muitos desafios, alterou o horário da jornada escolar de quatro horas e trinta minutos para oito horas diárias de atendimento para todos os alunos das cinquenta e três escolas sob sua responsabilidade, no perímetro urbano e rural da cidade. A ação foi justificada pela urgência da necessidade da proteção social, visto que, naquele ano, fora divulgado o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, de 2008, e a cidade ocupava o quinto lugar no *ranking* nacional para municípios com mais de cem mil habitantes. A implementação imediata da política pública da Escola de tempo Integral, de forma universal, foi possível pela parceria estabelecida com o Programa Mais Educação que viabilizou a aquisição de novos materiais escolares e o oferecimento de atividades complementares à matriz curricular existente à época, tais como, oficinas de judô, dança, percussão, circo e teatro, dentre outras.

Diversos aspectos do processo de constituição da Escola de Tempo Integral no município de Governador Valadares merecem destaque para análise e investigação, em

função do caráter de universalidade do evento, dos quais destacamos por hora, as dificuldades com os espaços físicos escolares que foram adaptados para acolher os alunos na jornada ampliada de oito horas diárias. As escolas tiveram que se reorganizar, nos mesmos ambientes, para atender os alunos que permaneciam por tempo maior com atividades diversas às vivenciadas até o momento, tais como: quatro períodos de alimentação; oficinas de esporte, dança e música; cuidados com higiene corporal; descanso dos alunos e funcionários. O alargamento da carga horária de trabalho dos professores para quarenta horas semanais também se apresentou como outro ponto de conflito entre a categoria, os movimentos sindicais e a gestão da Secretaria Municipal de Educação em 2010, que se refletiu nos depoimentos apresentados na pesquisa. Todavia, diante dos inúmeros desafios do processo inicial, fomos instigados a investigar a realidade de três escolas deste município, que, na superação dos entraves da implantação da ETI/GV, bem como dos efeitos negativos do território, conseguiram alcançar as metas previstas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB nos anos de 2011 e 2013.

Pela atuação como pedagoga na Escola Municipal Serra Lima, desde o ano da implantação da ETI/GV até 2015, e pela vivência das práticas pedagógicas cotidianas naquela instituição, que também agregava as experiências do processo de implantação da jornada ampliada para oito horas diárias, foi que se deu a construção do projeto de pesquisa com o tema “O cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da Escola de Tempo Integral: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar”. E a presente pesquisa se constituiu na expectativa de apresentar hipóteses para o entendimento das causas que foram capazes de assegurar a três escolas do Município de Governador Valadares, situadas em locais de vulnerabilidade social e que atendem em tempo integral, alcançarem as metas previstas para o IDEB de 2011 e de 2013.

Na busca de respostas, coube-nos, portanto, refletir sobre alguns aspectos da constituição do tempo escolar, visto que as instituições investigadas atendem aos alunos em tempo integral de oito horas diárias. Foi necessário compreender também os aspectos do rendimento e da aprendizagem escolar medidos nas avaliações em larga escala no Brasil e sua relação com a qualidade da educação para o entendimento das referidas causas, bem como se fez imperioso o estudo de alguns elementos referentes ao território em que se inserem as escolas e a verificação sobre os efeitos que as características do local impõem sobre as instituições.

Nesse sentido, apresentaremos a presente pesquisa em três temas de escrita

complementares, quais sejam dois capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo faremos a exposição do estudo de caso coletivo realizado nas Escolas Municipais, Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto, que se viabilizou pela observação da realidade escolar das referidas instituições, pela aplicação de um questionário semiestruturado a todos os funcionários e pela análise documental de instrumentos pertencentes às escolas, à Secretaria Municipal de Educação e à Prefeitura de Governador Valadares, bem como, da fundamentação teórica da política pública da Escola de Tempo Integral no Brasil e em Governador Valadares.

No segundo capítulo serão apresentados os dados coletados em cada instituição em particular, e os mesmos serão relacionados com as fundamentações teóricas emergentes em cada escola, tais como: o território urbano e a vulnerabilidade social; avaliação em larga escala no Brasil; a qualidade da educação; A Prova Brasil e o IDEB. E, finalmente, resultante da análise dos dados coletados e em comunhão com a fundamentação teórica exposta na pesquisa, apresentaremos na conclusão alguns fatores que contribuíram para garantir o sucesso das escolas investigadas, tais como, o bom clima escolar existente nas instituições, a boa gestão pedagógica e administrativa das escolas, a importância da formação inicial e continuada dos professores, o valor atribuído à escola pelos funcionários e pela comunidade, dentre outros.

## **1- ESTUDO DE CASO COLETIVO: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO DE TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS**

O estudo dos fatores que contribuíram para o sucesso das Escolas Municipais, Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto exigiu um trabalho de pesquisa complexo e variado, visto que vários temas estiveram à margem da investigação, tais como a temporalidade do ensino, a qualidade da educação, o território e suas vulnerabilidades, os fatores agregados à aprendizagem, dentre outros. E, para a apresentação dos resultados deste estudo, optamos por trazer ao leitor os dados colhidos na pesquisa de campo intercalando-os com a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, adiante trataremos da apresentação da pesquisa de campo realizada nas escolas e, para tanto, propomos a organização dessa parte do texto da seguinte forma: inicialmente, faremos a abordagem da fundamentação teórica e da justificativa das escolhas metodológicas da pesquisa, para então apresentar detalhadamente as escolas escolhidas para investigação, analisando e relacionando os resultados dos dados coletados com a bibliografia selecionada.

Para o amparo teórico da escolha metodológica da pesquisa e entendimento de parte dos aspectos da investigação qualitativa, realizada em educação, utilizamo-nos dos escritos de Robert Bogdan e Sari Biklen (2010), e de Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2002), bem como as produções de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2008), que constituíram a referência para o reconhecimento de alguns conceitos e fundamentos do procedimento de estudo de caso.

### **1.1 Fundamentação teórica da pesquisa, justificativas e metodologia**

Ao escolhermos o estudo de três escolas do Município de Governador Valadares, situadas em locais de vulnerabilidade social, que obtiveram melhoras no resultado do IDEB nos anos de 2011 e 2013 optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa em educação que, como nos ensinam Bogdan e Biklen (2010), também pode ser denominada investigação de campo, pesquisa naturalista, etnográfica, interacionista e ecológica, dentre outras. Segundo os autores, o estudo de realidades escolares para investigar relações entre alunos e professores, a aplicabilidade e a eficácia de métodos de alfabetização, o nível de formação

dos professores, ou a composição familiar dos alunos e sua relação com a aprendizagem, dentre outros casos, foram alguns exemplos de pesquisas qualitativas em educação desenvolvidas a partir da década de 1970, e que possibilitaram à investigação qualitativa ser efetivamente elevada à categoria de tipologia de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa é uma tipologia que agrupa estratégias de investigação afins, produtoras de dados ricos em detalhes descritivos, normalmente relacionados a pessoas, locais, relacionamentos interpessoais, procedimentos didáticos, conversas, dentre outros. Os dados coletados em uma investigação qualitativa podem ser analisados e tratados estatisticamente de diversas maneiras por apresentarem muitas variáveis e múltiplas formas de interpretação. Os autores também esclarecem que a investigação qualitativa não acontece para responder questões previamente determinadas em comprovar hipóteses testadas, ainda que o pesquisador apresente um tema específico de estudo para direcionamento da coleta de dados. Segundo Bogdan e Biklen (2010), o privilégio da pesquisa qualitativa está na possibilidade de compreender os comportamentos a partir dos dados apresentados pelos sujeitos da investigação, por isso os investigadores adeptos da pesquisa qualitativa consideram-se indutivos na ação de coleta de dados. Nesse sentido, o pesquisador valoriza o contato com os indivíduos e a observação do ambiente, para a contextualização das informações coletadas, e avalia positivamente todas as informações recebidas.

Bogdan e Biklen (2010) consideram a observação participante, a entrevista em profundidade, a história de vida e o estudo de caso estratégias de investigação qualitativa capazes de recolher quantidades suficientes de dados pertinentes ao objeto pesquisado. Segundo os autores, instrumentos como a observação, a entrevista ou os questionários não estruturados, também denominados mistos ou abertos, possibilitam perceber as impressões dos sujeitos acerca do tema proposto a partir das perspectivas de cada indivíduo e a aplicabilidade dos mesmos compõe, assim, uma das cinco características da pesquisa qualitativa, que é a interação do investigador com a fonte de dados no ambiente natural do objeto pesquisado, visto que, para observarem o espaço investigado, ou para a aplicação de questionários ou realização de entrevistas, o pesquisador despense tempo nos espaços das escolas, casas ou bairros e estabelece uma relação com ambiente natural do objeto de pesquisa.

Além de afirmarem que a pesquisa qualitativa apresenta, como fonte direta de dados o ambiente natural, Bogdan e Biklen (2010) também a classificam como uma investigação

descritiva, pois os dados coletados se constituem em sua maioria de palavras e imagens, incluindo respostas de questionários, transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais, registros de entidades, dentre outros. E, segundo os autores, para o tratamento dos dados da investigação qualitativa interessa o registro das impressões coletadas, respeitando ao máximo possível a originalidade das transcrições dos depoimentos, dos relatórios e das narrativas.

Na investigação qualitativa em educação, não há impedimentos para que aconteça a transformação de algumas informações em números para quantificação de alguns resultados, porém a riqueza das informações se encontra nas inúmeras possibilidades de detalhamento dos registros escritos. Nesse sentido, outra característica inerente à pesquisa qualitativa e que se revela no tratamento e análise dos dados coletados é a ênfase dada ao processo tanto quanto aos resultados obtidos, visto que tudo que foi observado, anotado e registrado por diversos meios durante a pesquisa importa para compreender o objeto.

Para a contextualização do objeto de estudo da presente pesquisa, apresentamos três escolas do Município de Governador Valadares que funcionam em horário integral de oito horas diárias, situadas em locais de vulnerabilidade social, que obtiveram melhora nos resultados do IDEB referente a 2011 e 2013. E, no sentido de compreender as causas que possibilitaram a estas instituições alcançarem e superarem as metas sugeridas no IDEB para os referidos períodos, foi que nos propusemos a realizar um estudo de caso de cada uma dessas escolas. Para Bogdan e Biklen (2010), o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa escolhida por investigadores de pesquisa qualitativa que desejam realizar uma coleta de dados detalhada de um contexto ou de um indivíduo. André (2008), nos esclarece que tal procedimento se tornou comum nas pesquisas em educação entre as décadas de 1960 e 1970, nos estudos referentes à rotina escolar.

Segundo André (2008), em 1975 aconteceu em Cambridge, na Inglaterra, uma Conferência Internacional intitulada “Métodos de Estudo de Caso em pesquisa à Avaliação Educacional”, na qual produziu-se um documento final em que se apresentam algumas definições acerca do estudo de caso em educação, classificando-o como indutivo, descritivo e dotado de particularidade, pois concentra-se no objeto estudado. Para André (2008), um ponto de convergência no documento é a descrição de que um estudo de caso, necessariamente, vai tratar-se de uma investigação em movimento, ou seja, os procedimentos envolvidos para pesquisar o objeto são dinâmicos e apresentam uma avolumada quantidade de dados coletados com inúmeras variáveis de análises.

A autora supracitada também esclarece que torna possível distinguir três tipos de estudo de caso a partir dos objetivos da pesquisa e das opções metodológicas do pesquisador, sendo eles: o estudo de caso intrínseco, realizado para investigar um caso particular, como ocorre no estudo de práticas pedagógicas de uma professora, ou da relação familiar de um aluno, do sucesso de gestão de um diretor; o estudo de caso instrumental, que se caracteriza pela análise de um caso particular para buscar subsídios de elucidação para uma situação externa, exemplificado pelos casos em que se investiga uma escola para apreender respostas sobre o sucesso ou o fracasso escolar de uma rede de ensino; e, finalmente, o estudo de caso coletivo, situação em que o pesquisador investiga vários casos para recolher dados que possibilitem responder a uma questão central.

Das qualidades e vantagens enumeradas para o estudo de caso, André (1998) nos apresenta que a referida metodologia mostra-se como heurística, isto é, a mesma detém a capacidade de elucidar um fenômeno estudado pela dimensão ampliada das variáveis que são dispostas nos seus procedimentos de coleta de dados. E, a partir das compreensões internalizadas, das concepções que foram apresentadas no breve delineamento acima, optamos por realizar o estudo de caso coletivo para a investigação das três escolas selecionadas na presente pesquisa, visto que tínhamos como objetivo recolher dados por observação, aplicação de questionários não estruturados e análises documentais nas referidas instituições a fim de realizar análises e reflexões sobre um evento comum entre elas, que foi a melhora no IDEB de 2011 e 2013, no intuito de compreender as causas que possibilitaram tais resultados positivos.

O proposto estudo de caso se deu para atender a investigação do projeto de pesquisa desenvolvido no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, intitulado “O Cotidiano de Escolas do Município de Governador Valadares no Contexto da Escola de Tempo Integral: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar”. E tal procedimento objetivou coletar dados para contribuir com a compreensão do objeto de estudo do referido projeto, que se define pela investigação de três escolas municipais, situadas em locais de vulnerabilidade social, que atendem em tempo integral de oito horas diárias, e que obtiveram melhora nos resultados do IDEB de 2011 e 2013.

Os procedimentos do referido estudo de caso coletivo proposto nas escolas, operacionalizou-se com a realização em distintos momentos, assim descritos: encontros com a equipe gestora das referidas instituições para apresentação da pesquisa e do instrumento de investigação, representado por questionário semiestruturado; reuniões com a equipe de

funcionários da escola para a aplicação do questionário semiestruturado, em momentos de formação continuada ou intervalos, agendados anteriormente com a equipe diretiva; visitas à escola para observação da rotina das mesmas; análise documental de instrumentos das escolas investigadas, da Secretaria Municipal de Educação- SMED, da Prefeitura Municipal de Governador Valadares e do Museu para verificação de dados referentes a leis, resoluções, portarias, bem como históricos e quadro de pessoal das referidas instituições investigadas.

E, de posse dos dados coletados nos eventos acima mencionados, faremos a seguir, portanto, a apresentação geral do grupo participante da investigação que inclui os funcionários das três escolas investigadas que responderam ao questionário. Objetivamos, ainda, adiante, realizar a exposição particularizada das instituições pesquisadas propondo a apresentação e análise dos dados coletados concomitantemente às reflexões amparadas pelas bibliografias.

## 1.2 Estudo de caso: apresentação das escolas investigadas

O presente estudo de caso, a ser apresentado a seguir, foi realizado nas Escolas Municipais Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto<sup>1</sup>, as quais serão descritas detalhadamente no item posterior. As referidas escolas foram escolhidas para a investigação da presente pesquisa porque, mesmo estando localizadas em áreas de vulnerabilidade social, apresentaram um resultado positivo no IDEB referentes aos anos de 2011 e 2013, como podemos observar nas figuras abaixo.

4ª série / 5º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas						
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM SERRA LIMA	3.2	3.0	4.1	4.6	4.3	**	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Figura 1 Titulo: IDEB E.M. Serra Lima.<sup>2</sup>

4ª série / 5º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas						
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM VER HAMILTON TEODORO		2.8	4.7	5.1	5.4	5.1		2.9	3.3	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7

Figura 2 Titulo: IDEB E.M. Ver. Hamilton Teodoro/ Anos Iniciais<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> O nome das referidas escolas foram divulgados com o consentimento da gestão e dos demais participantes da pesquisa.

<sup>2</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3924913> Acesso em 28 de setembro de 2016, as 14h20

8ª série / 9º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas								
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021		
EM VER HAMILTON TEODORO	2.7	3.4	4.0	3.5	3.8	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7		

Figura 3 Titulo: IDEB E.M. Ver. Hamilton Teodoro/ Anos Finais<sup>4</sup>.

4ª série / 5º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas								
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021		
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO			5.6	5.3	6.2	7.3			5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0		

Figura 4 Titulo: IDEB E.M. Antônio de Castro Pinto/ Anos Iniciais<sup>5</sup>.

8ª série / 9º ano		Ideb Observado						Metas Projetadas								
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021		
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO	2.8	4.1	4.8	4.9	5.3	5.1	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8		

Figura 5 Titulo: IDEB E.M. Ver. Antônio de Castro Pinto/ Anos Finais<sup>6</sup>.

Nas tabelas acima, foi possível perceber a ampliação e a manutenção dos índices de aprendizagem em relação às metas projetadas para cada ano e a evolução específica de cada instituição. Numericamente, os maiores índices são atribuídos à escola Antônio de Castro Pinto, porém, os avanços mais significativos em relação à evolução podem ser percebidos a partir de 2011 nas Escolas Serra Lima e Vereador Hamilton Teodoro, especialmente nos resultados referentes aos Anos Iniciais. Nas tabelas abaixo, pode-se visualizar ainda a relação dos resultados das referidas escolas entre as demais instituições municipais, comparativamente ao resultado do IDEB.

<sup>3</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1166715> Acesso em 28 de setembro de 2016, as 18h22.

<sup>4</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1166715> Acesso em 28 de setembro de 2016, as 14h33.

<sup>5</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1166715> Acesso em 28 de setembro de 2016, as 14h40.

<sup>6</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1166715> Acesso em 28 de setembro de 2016, as 14h55.

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Escola ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
E M SERRA LIMA	3.2	3.0	4.1	4.6	4.3	**	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
EM ADELIA RIBAS		3.9	4.3	4.2	4.9	5.0		4.1	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6	5.9
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO			5.6	5.3	6.2	7.3			5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0
EM CHICO MENDES		3.8	4.2	5.4	5.0	5.3		4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
EM DUQUE DE CAXIAS		4.4	5.2	4.4	5.1	4.6		4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
EM IVO DE TASSIS		4.7	4.8	4.6	4.2	5.0		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
EM JOAO XXIII		3.8	5.8	5.6	5.5	5.8		4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8
EM MARIA ELVIRA NASCIMENTO		3.3	4.8	4.6	5.3	5.2		3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3
EM OCTAVIO SOARES FERREIRA						5.6						5.9	6.1	6.3
EM OLEGARIO MACIEL		3.8	5.4	5.7	5.3	6.1		4.0	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8
EM PADRE EULALIO LAFUENTE ELORZ	3.9	4.0	5.1		5.0	5.5	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.1
EM PIO XII		4.0	4.6	5.5	4.8	4.9		4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
EM PROFESSOR HELVECIO DAHE		4.2	5.6	5.2	4.6	5.4		4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
EM PROFESSORA LAURA FABRI			4.7	5.2	5.0	5.6			5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3
EM PROFESSORA VALDETE NOMINATO			5.2	5.7		**			5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
EM REALINA ADELINA COSTA			5.9	5.6		**			6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2
EM REVERENDO SILLAS CRESPO		4.0	4.9	4.5	4.9	5.6		4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
EM VER HAMILTON TEODORO		2.8	4.7	5.1	5.4	5.1		2.9	3.3	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7
EM VER JOAO DORNELLAS		3.6	5.0	4.8	4.5	4.6		3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5
EMEIEF ZUMBI DE PALMARES						4.9						5.1	5.4	5.7
ESCOLA MUNICIPAL MARILOURDES NUNES COELHO		3.2	5.2	4.5	4.8	5.6		3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2
ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT		4.9	5.6	5.2	5.3	5.8		5.1	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.6
ESCOLA MUNICIPAL VICENTE PETRONILHO DE OLIVEIRA			4.4	4.7	4.8	**			4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0

Figura 6 Titulo: IDEB Escolas Municipais Governador Valadares/ Anos Iniciais<sup>7</sup>

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano												
Escola ↓	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓	2021 ↓
EM ADELIA RIBAS	1.7	2.8	3.7	3.5	3.3	5.3	1.8	2.1	2.5	3.0	3.5	3.7	4.0	4.3
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO	2.8	4.1	4.8	4.9	5.3	5.1	2.8	2.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8
EM ARARIPE JUNIOR				4.0		**				4.2	4.5	4.8	5.0	5.3
EM CHICO MENDES				4.8	3.7	4.2				5.0	5.3	5.5	5.8	6.0
EM DUQUE DE CAXIAS	2.3	3.1	3.8	3.5	4.2	3.6	2.4	2.8	3.3	3.9	4.4	4.6	4.9	5.2
EM IVO DE TASSIS	2.3	3.3	3.3	3.3	3.7	3.7	2.4	2.6	3.0	3.5	3.9	4.2	4.5	4.7
EM JOAO XXIII	2.9	3.9	4.2	4.5	4.5	4.1	3.0	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	4.9
EM MARIA ELVIRA NASCIMENTO	2.9	3.0	4.1	3.9	3.5	4.4	2.9	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	4.9
EM OCTAVIO SOARES FERREIRA						4.2						4.5	4.7	5.0
EM OLEGARIO MACIEL	3.0	4.0	5.0	4.6	5.2	5.0	3.0	3.3	3.6	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3
EM PADRE EULALIO LAFUENTE ELORZ	3.8	3.1	3.6	3.6	3.8	5.2	3.9	4.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.5	5.8
EM PIO XII	3.0	3.2	3.9	4.0	4.2	3.8	3.0	3.2	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8	5.1
EM PROFESSOR HELVECIO DAHE	2.9	3.6	4.4	4.2	4.2	4.0	2.9	3.1	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0
EM PROFESSORA LAURA FABRI	2.6	2.4	3.4	3.4	3.9	4.5	2.6	2.8	3.1	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8
EM REALINA ADELINA COSTA				4.3		5.0				4.5	4.8	5.0	5.3	5.5
EM REVERENDO SILLAS CRESPO	2.8	3.7	3.4	3.6	3.4	4.1	2.8	3.0	3.3	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0
EM VER HAMILTON TEODORO	2.7	3.4	4.0	3.5	3.8	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7
EM VER JOAO DORNELLAS	2.2	2.4	3.3	4.3	3.8	**	2.3	2.7	3.2	3.8	4.3	4.6	4.8	5.1
EMEIEF WALDEMAR NADIL KRENAK						4.3						4.5	4.8	5.0
EMEIEF ZUMBI DE PALMARES						4.0						4.2	4.5	4.7
ESCOLA MUNICIPAL BARBARA HELIODORA					3.6	**					3.8	4.1	4.3	4.6
ESCOLA MUNICIPAL SANTOS DUMONT	2.4	3.2	3.8	4.5		3.9	2.5	2.7	3.1	3.6	4.1	4.3	4.6	4.9
ESCOLA MUNICIPAL VICENTE PETRONILHO DE OLIVEIRA			3.8	4.0	4.9	5.2			4.0	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3

<sup>7</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=986028> Acesso em 23 de setembro de 2016, as 09h49.

Figura 7 Título: IDEB Escolas Municipais Governador Valadares/ Anos Finais<sup>8</sup>

Na análise comparativa, percebemos que os melhores resultados para os Anos Iniciais e para os Anos Finais em 2013 são atribuídos à Escola Municipal Antônio de Castro Pinto, porém observamos também que a mesma não ocupou esse *ranking* em 2011, pois, apesar de obter o maior resultado para os Anos Finais ocupou apenas o quarto lugar em relação às demais escolas no tocante aos resultados dos Anos Iniciais, e, ainda, deixou de alcançar a própria média para os referidos desempenhos em 2011. A Escola Vereador Hamilton Teodoro, por sua vez, obteve o sétimo melhor resultado dos Anos Iniciais, em 2011, entre as escolas e se superou alcançando o terceiro lugar na avaliação dos resultados dos referidos anos de estudo em 2013. E, mesmo não ficando entre os melhores resultados para os Anos Finais, a Escola Vereador Hamilton Teodoro destacou-se em 2011 e 2013 por atingir e superar a meta prevista para a avaliação dos anos propostos.

Nesse mesmo sentido, a Escola Serra Lima, que não possuía turmas de Anos Finais, obteve uma avaliação positiva pela evolução dos resultados a partir de 2009 e pela manutenção e superação das metas previstas para os anos de 2011 e 2013, como observado na primeira tabela comparativa apresentada acima. E, por atuarmos nesta escola nos referidos anos e acompanharmos *in loco* o sucesso dos resultados nas avaliações externas, em meio ao processo de implantação da Escola de Tempo Integral, na rede municipal, e, como reconhecimento pela superação aos desafios enfrentados frente à estrutura física deficiente e as precariedades do entorno, optamos por pesquisar as causas que contribuíram para os bons resultados destas instituições.

Como mencionado anteriormente, para investigar as possíveis causas que garantiram a essas escolas tais resultados, utilizou-se da aplicação de um questionário semi estruturado constituído de questões abertas e fechadas. O referido questionário estava organizado em três categorias de análises, assim denominadas: Da Identificação do Quadro de Pessoal, que inquiriu sobre a idade, o sexo, a formação profissional e a formação continuada dos participantes da pesquisa; da Prática Pedagógica, que apresentou questionamentos acerca dos conhecimentos dos funcionários sobre a organização da instituição traduzida no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno, bem como sobre a prática pedagógica dos mesmos, a relação estabelecida entre as avaliações em larga escala e a aprendizagem percebida na escola, e, ainda, das relações interpessoais construídas no ambiente escolar; e, por fim, do Espaço da Escola, que avaliou o espaço físico da escola e do entorno, o uso dos

---

<sup>8</sup> Extraído de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=986028> Acesso em 23 de setembro de 2016, as 09h49.

mesmos pelos funcionários e o valor atribuído a influência do entorno na aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa foram organizados momentos de apresentação da proposta com a equipe gestora de cada escola, normalmente representada pela diretora, pela vice-diretora e pela pedagoga. E, após a aprovação da equipe gestora, foram propostos encontros com os demais funcionários da escola, tanto administrativos quanto pedagógicos, em turnos e horários variados para a aplicação dos questionários. Participaram da pesquisa todos os funcionários atuantes nas três escolas acima mencionadas, que receberam, em mãos, os instrumentos de coleta de dados, somando-se um total de cento e quarenta e três questionários distribuídos nestes eventos, dos quais apenas oitenta questionários foram respondidos e devolvidos para a pesquisadora em um decurso de quinze dias entre o início e o término das atividades de aplicação nas escolas.

Trataremos, agora, do público que respondeu ao questionário, ou seja, aqueles que apresentaram a devolutiva solicitada, de “Respondentes” para especificações gerais do grupo participante da pesquisa. No mais, quando quisermos tratar de informações relativas a uma escola específica, faremos a denominação da mesma. Nesse sentido, para a caracterização do grupo de Respondentes, inicialmente o qualificaremos como sendo predominantemente feminino, e relativamente jovem, como se vê abaixo.

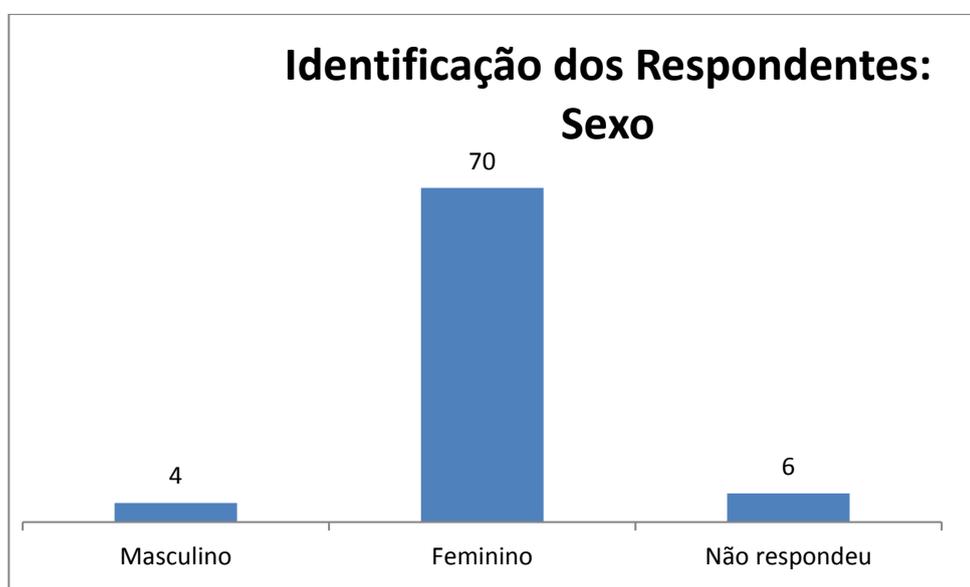


Gráfico 1: Sexo dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da pesquisadora.

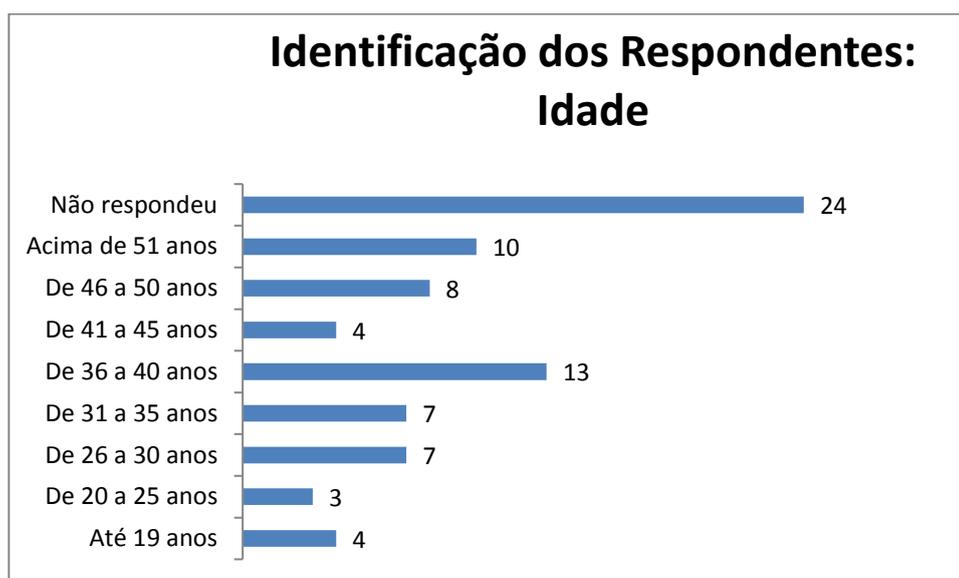


Gráfico 2: Idade dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora

Sobre a situação funcional dos Respondentes, percebeu-se que a maioria dos que devolveram o questionário respondido são professores com dedicação exclusiva na instituição, indicando o cargo de quarenta horas semanais de trabalho como se comprova abaixo. Porém, eles se equilibram quanto ao vínculo empregatício com o município distribuindo-se em designados e efetivos, e em relação ao tempo em atuam na instituição, pois, equitativamente, obteve-se a mesma média de funcionários que estão presentes na escola há mais de dez anos e de funcionários atuantes há menos de um ano.

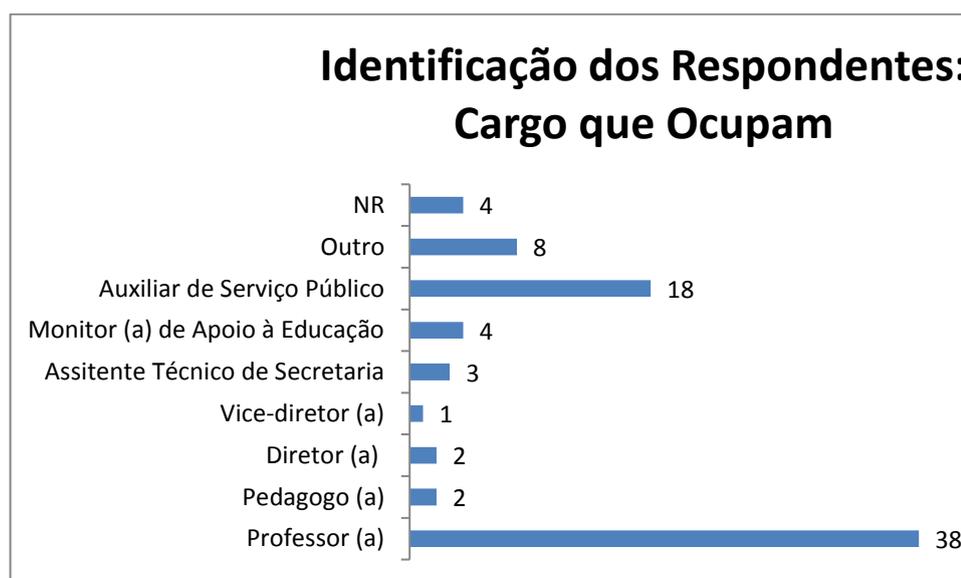


Gráfico 3: Cargo dos respondentes. Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

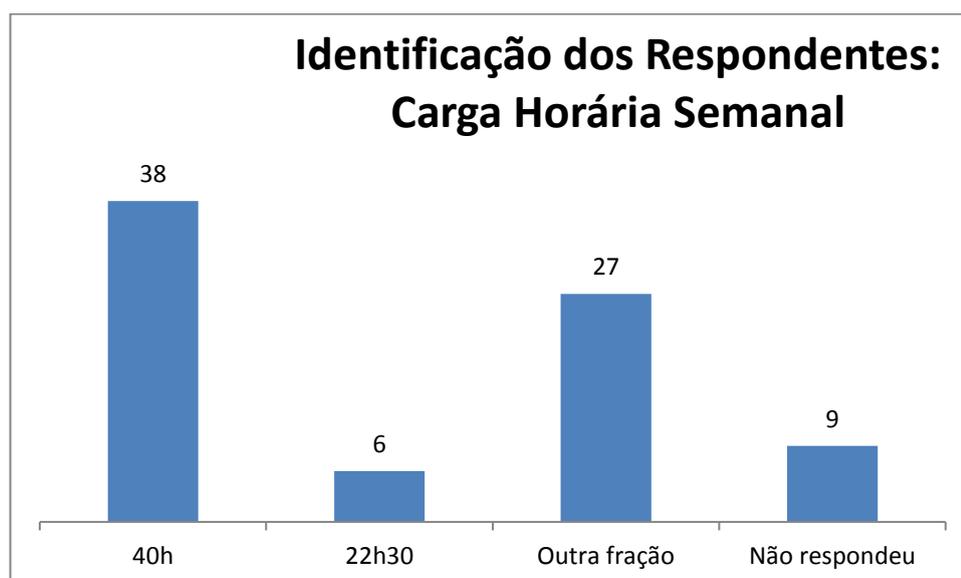


Gráfico 4: Carga Horária dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Quanto à formação profissional do grupo Respondente constatou-se que a maioria possui Ensino Superior completo, com número significativo de declarantes que possuem Pós Graduação *Lato Sensu* sugerindo uma qualificação adequada de boa parte dos profissionais que responderam à pesquisa, em relação a sua atuação profissional. E este mesmo grupo, em sua maioria, também declarou participar da formação continuada oferecida pela escola semanalmente em carga horária compatível com seus cargos, como podemos comprovar nos gráficos abaixo.

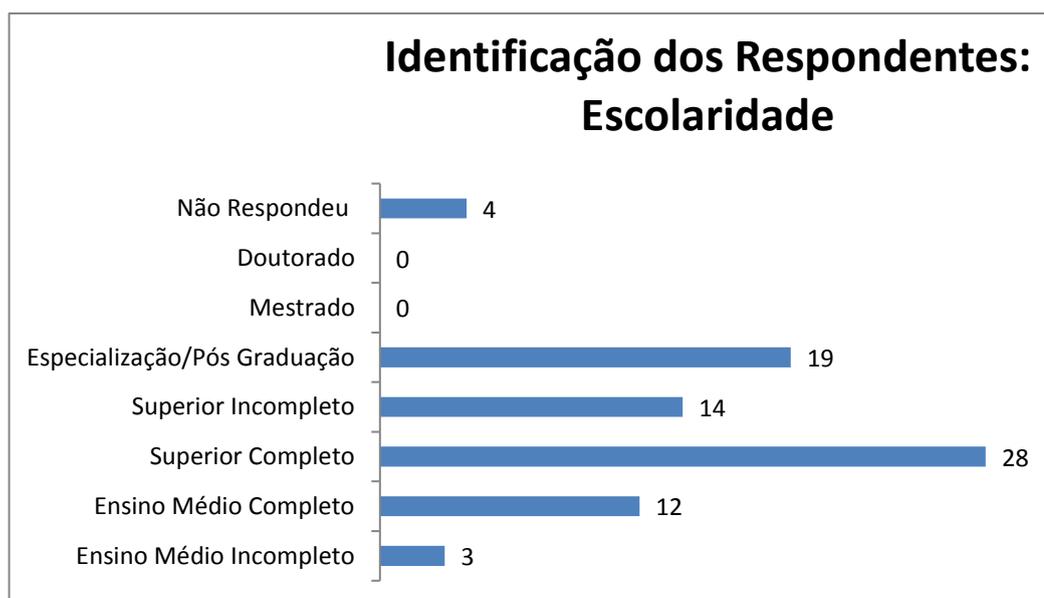


Gráfico 5: Escolaridade dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

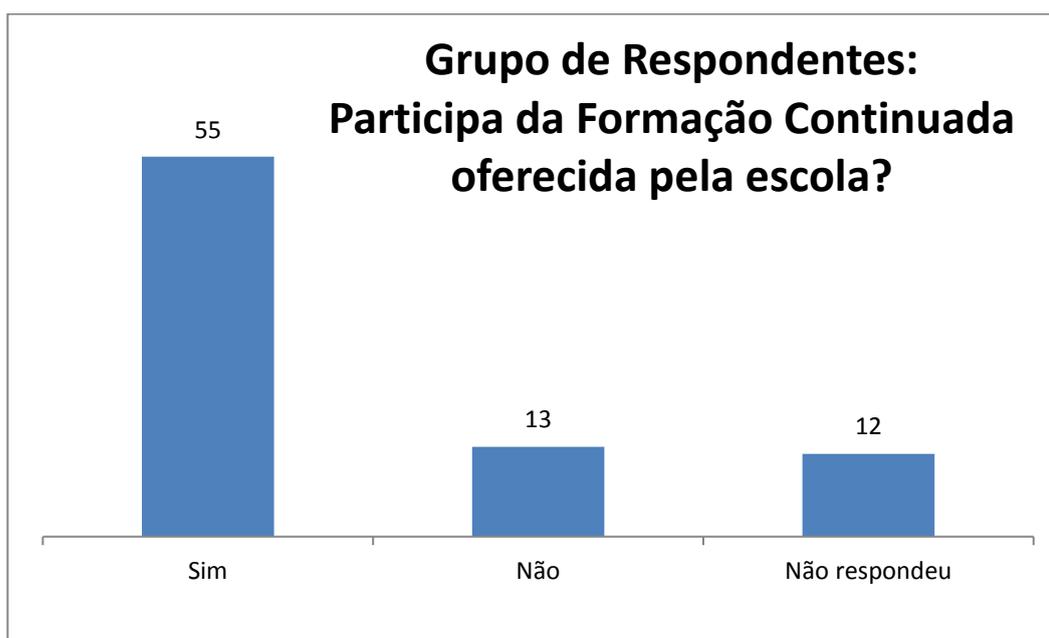


Gráfico 6: Participação em Formação Continuada dos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Na avaliação dos espaços físicos da escola, o grupo que respondeu ao questionário afirmou estar relativamente satisfeito com as instalações físicas da escola, apesar de julgarem que as mesmas não atendem adequadamente a alunos e alunas que apresentam necessidades educativas especiais. Os documentos exibiram, ainda, relatos de que as escolas estão em constantes períodos de reformas e ampliações físicas, desde os últimos dois anos, e que a dinâmica das construções prediais concomitante às atividades letivas tem se mostrado desgastante e nociva à saúde dos professores, já que muitos funcionários se sentem cansados e irritados com o barulho e a poeira excessiva, provenientes das obras, ou adoecem em função de males diversos associados a elas.

Os respondentes declararam, também, que utilizam os espaços físicos externos das escolas e reconheceram que as características do entorno podem influenciar nas vivências das práticas pedagógicas cotidianas da escola, tanto quanto na aprendizagem dos alunos. E, na listagem geral dos serviços básicos públicos e de entretenimento existentes no espaço do entorno escolar, o grupo afirmou a existência da maioria dos recursos sociais sugeridos no instrumento de coleta de dados apresentado pela pesquisadora, como se vê abaixo, porém queixaram-se da qualidade, da variedade e da funcionalidade dos mesmos.

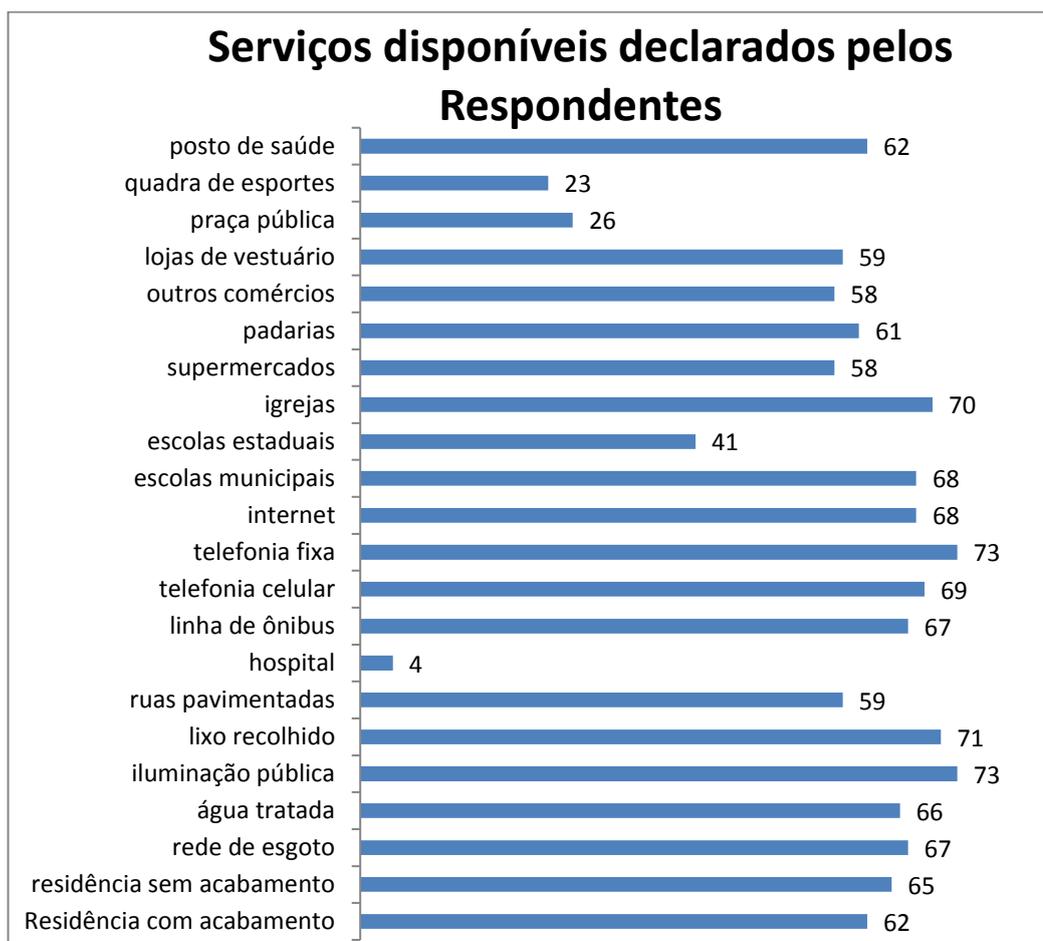


Gráfico 7: Serviços Disponíveis declarados pelos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.



Gráfico 8: Influência do Entorno declarada pelos Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

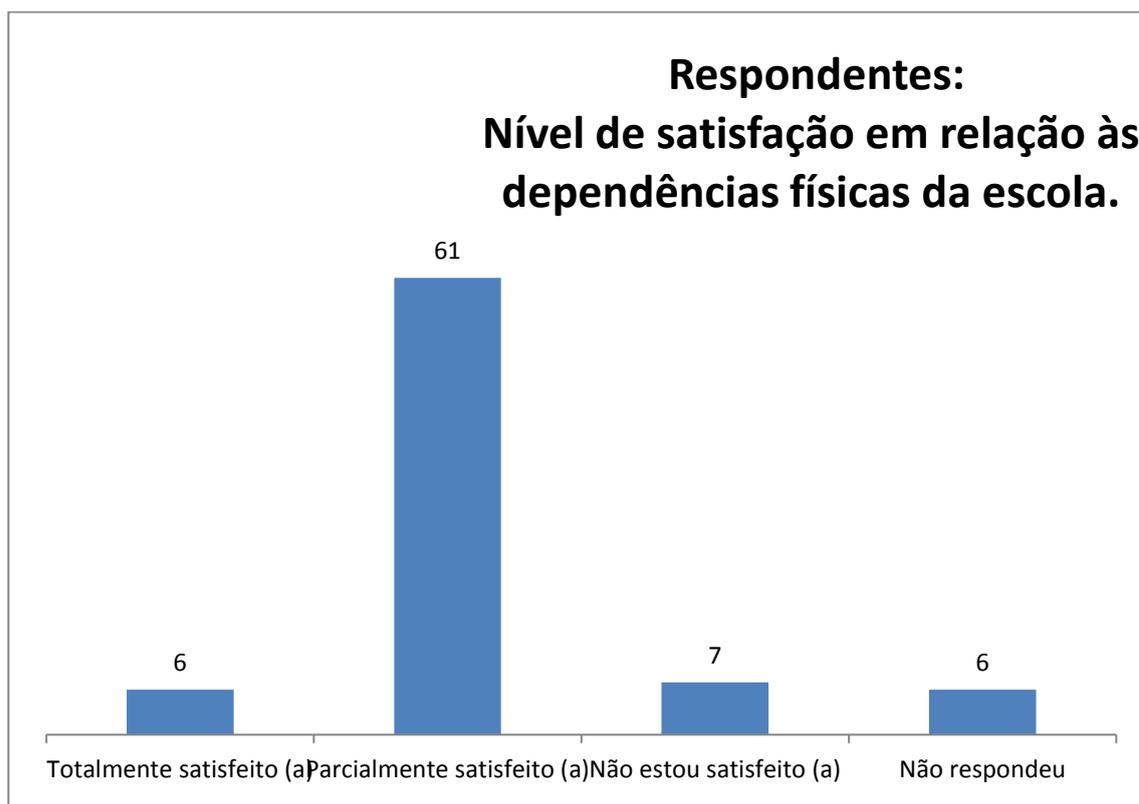


Gráfico 9: Nível de satisfação em relação as dependências físicas/Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

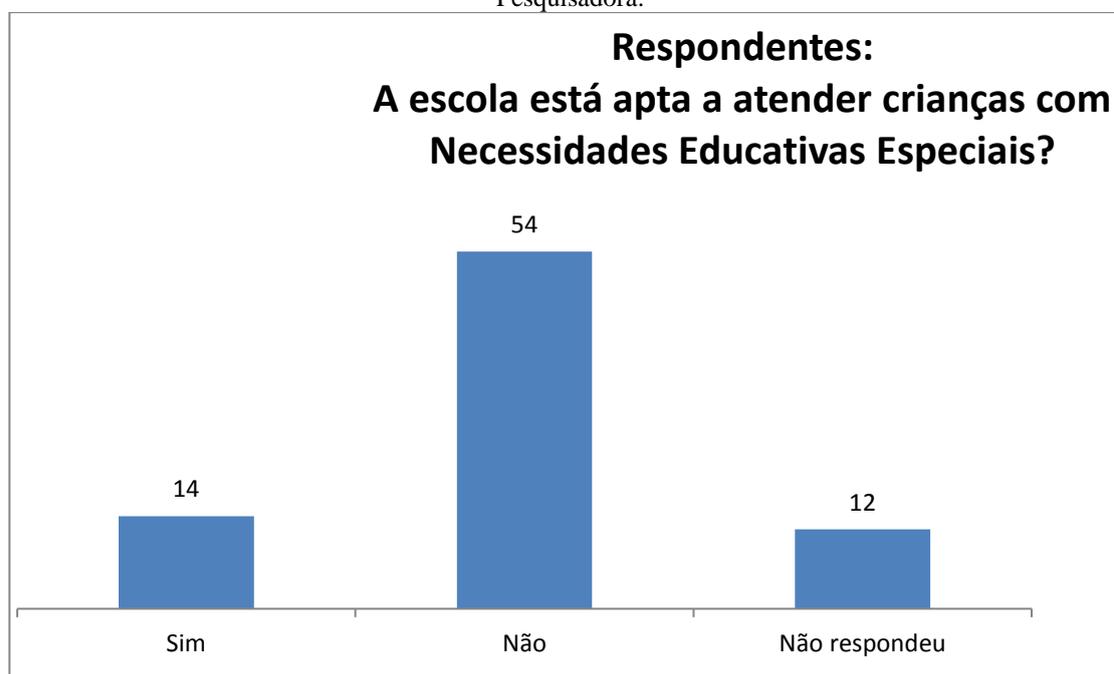


Gráfico 10: Avaliação do Espaço Físico para atendimento AEE. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora

Na avaliação da prática pedagógica, realizada nas escolas investigadas, os participantes Respondentes da pesquisa afirmaram que conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola e o Regimento Interno, mesmo porque, em sua maioria, eles participaram do processo de confecção de tais documentos; além de expressarem, ainda, ter

conhecimento da rotina de avaliações em larga escala nas escolas, e um grupo expressivo considerou que os resultados advindos dessas aferições fornecem subsídios para o planejamento pedagógico dos professores. Em proporção equivalente, os Respondentes afirmaram que os resultados das avaliações externas, em especial os da Prova Brasil, apresentam relação com a qualidade percebida no cotidiano da escola e confirmaram essa resposta quando se mostraram satisfeitos com os resultados alcançados pela instituição, como se pode observar a seguir.

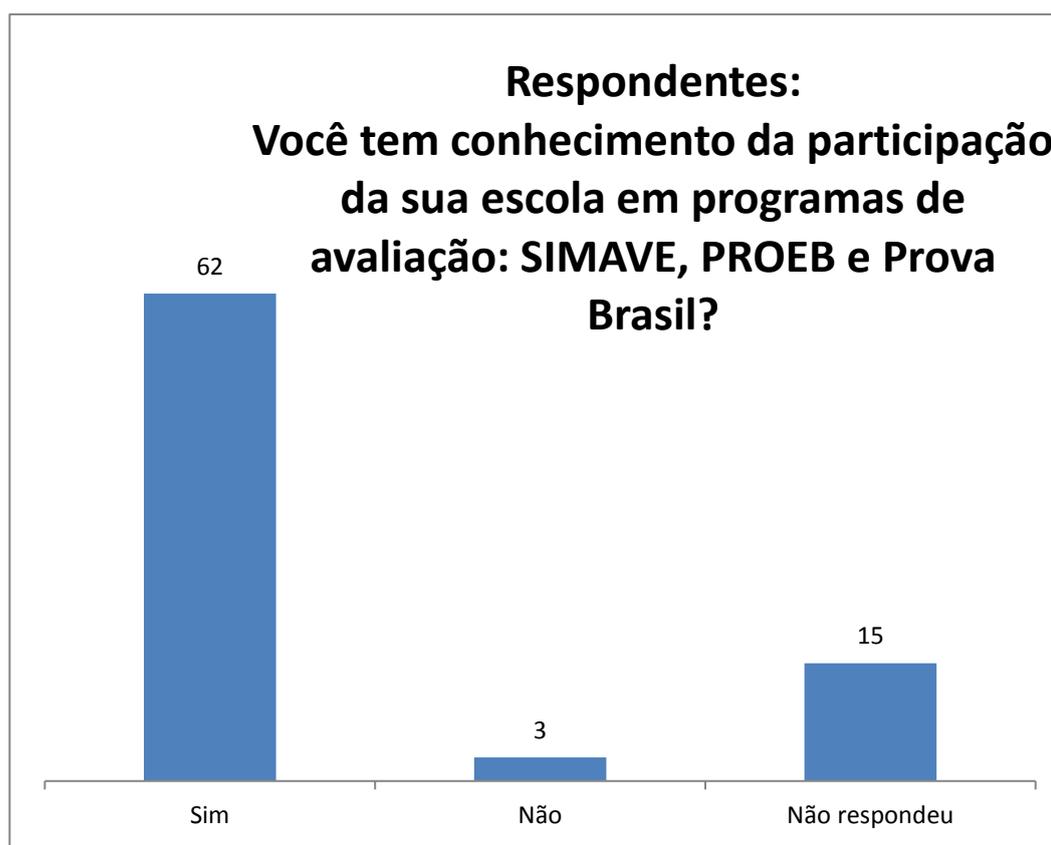


Gráfico 11: Conhecimento das Avaliações Externas/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

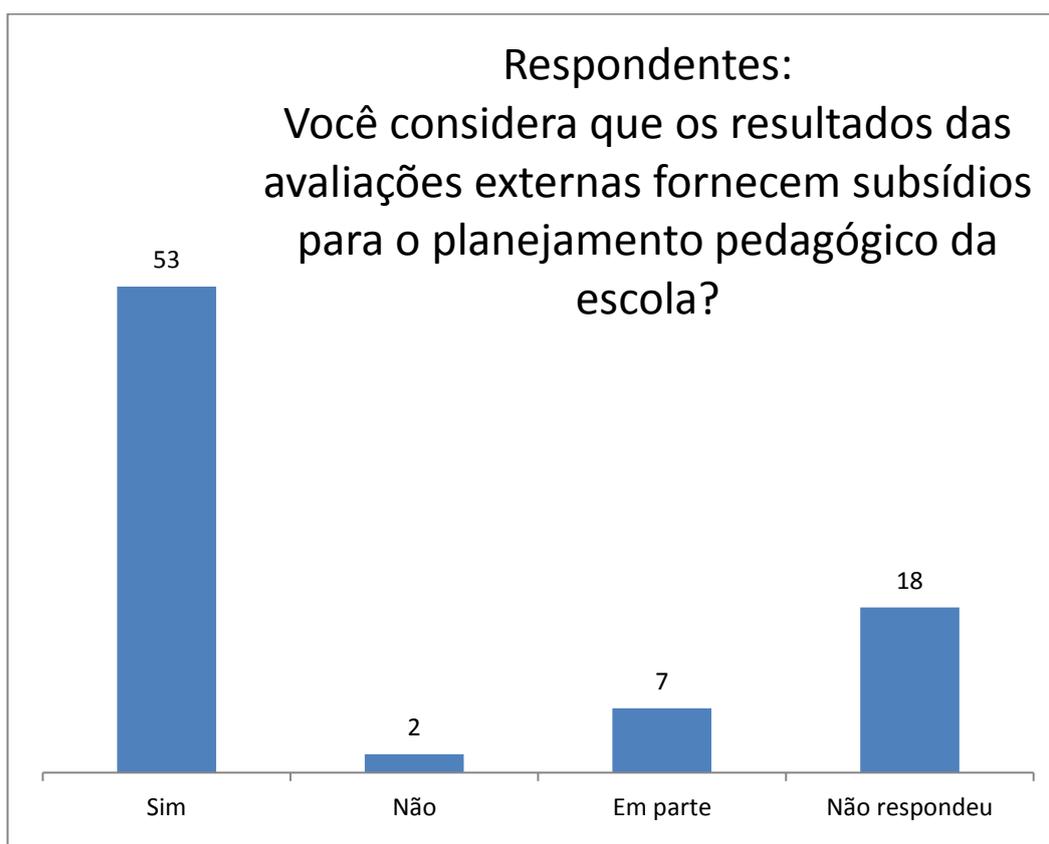


Gráfico 12: Uso dos resultados das Avaliações Externas/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

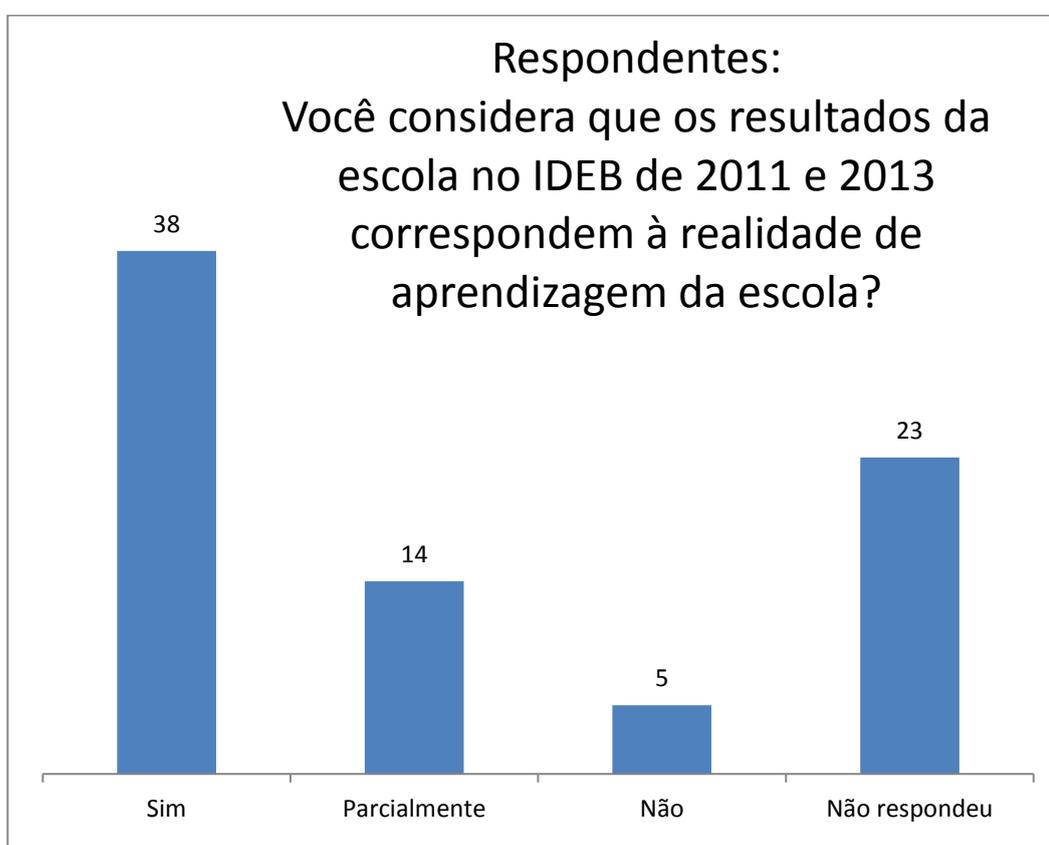


Gráfico 13: Resultados e a aprendizagem/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora



Gráfico 14: Qualidade do Ensino/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

A maioria dos Respondentes afirmou que nas escolas investigadas o clima organizacional no ambiente de trabalho varia de bom a ótimo, com índices satisfatórios sobre a relação interpessoal entre os professores e os alunos, e entre os demais funcionários e os alunos, como se vê adiante. A expectativa que se faz dessas escolas, a partir do relato apresentado, é que são instituições de boa convivência entre os funcionários e os alunos.



Gráfico 15: Relacionamento com os alunos/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

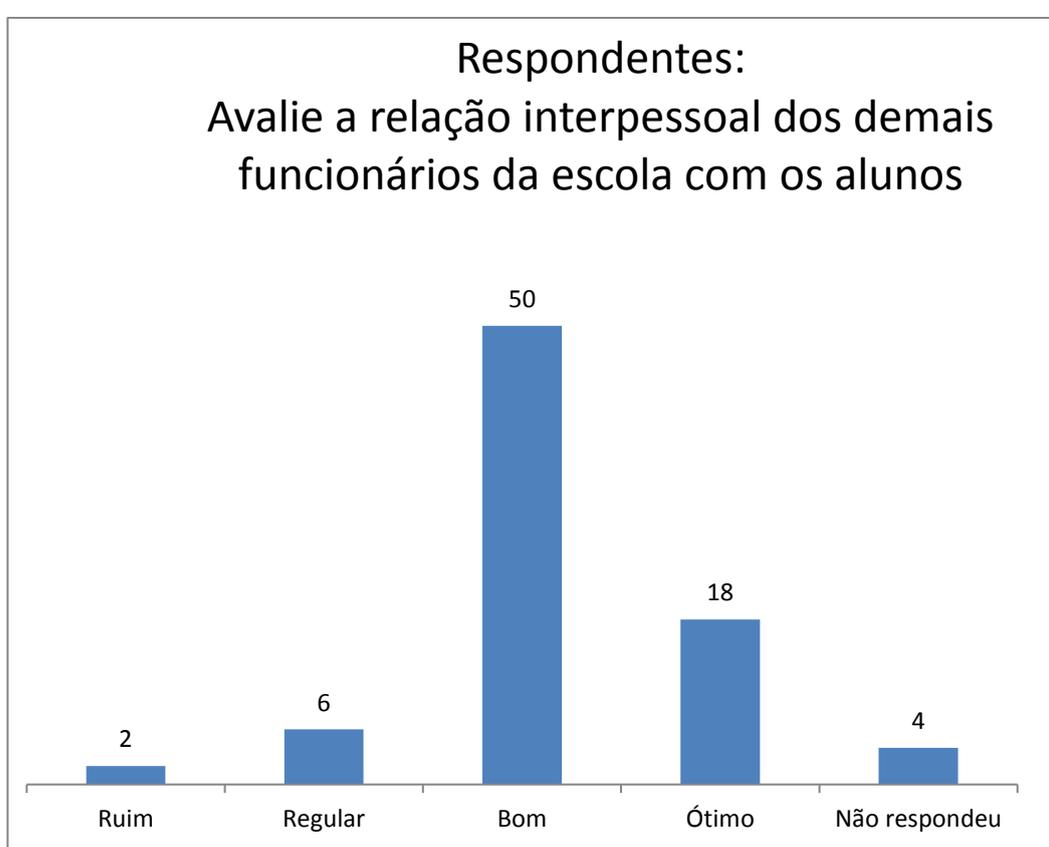


Gráfico 16: Relacionamento com os alunos 2/ Respondentes. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Nesse sentido, em aspectos gerais, as escolas investigadas estão caracterizadas por serem compostas de um grupo predominantemente feminino, relativamente jovem e que se divide entre designados e efetivos e entre novatos e veteranos, mas que apresentam maioria de funcionários de dedicação exclusiva de quarenta horas de trabalho semanal. Na predominância, também, estão as avaliações positivas quanto ao relacionamento interpessoal entre os alunos e os funcionários da escola, bem como a percepção positiva sobre a qualidade do ensino na instituição. Na classificação geral, as escolas também apresentaram conhecimento e envolvimento com os instrumentos de planejamento escolar, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, e estabeleceram relação entre os resultados das avaliações externas e a aprendizagem real dos alunos, percebida no dia a dia da escola. Finalmente, foram instituições nas quais a maioria dos participantes se mostraram satisfeitos com as estruturas físicas da escola e expressaram perceber a influência do entorno e da presença de recursos públicos para a aprendizagem dos alunos.

Os resultados das leituras e interpretações dos questionários aplicados, bem como a análise dos dados de cada escola, apresentaram amostragem similares entre elas, com algumas variações. Faremos adiante, portanto, a exposição detalhada de cada uma das escolas investigadas com apresentação de alguns aspectos que compõem o histórico dessas instituições e a exibição dos dados relevantes de cada uma delas, relacionando os seus temas emergentes com as bibliografias concernentes. Porém, apresentaremos inicialmente alguns aspectos do histórico da constituição do tempo escolar e parte da construção da política pública da educação em tempo integral no Brasil e em Governador Valadares, uma vez que as escolas investigadas atendem em horário integral de oito horas diárias e faz-se necessário tal compreensão inicial para a contextualização da rotina das instituições.

### **1.3 - Políticas públicas da educação básica com foco na educação em tempo integral: histórico e análises críticas**

No item anterior fizemos a apresentação das escolas municipais que participaram do estudo de caso, expondo globalmente os dados coletados durante a investigação em um agrupamento que denominamos de “Respondentes”. As Escolas Municipais Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto pertencem a Rede de Ensino da cidade de Governador Valadares e atendem em horário integral de oito horas diárias com alunos, desde o ano de 2010, como determinado pela Secretaria Municipal de Educação.

Para melhor entendimento deste processo de constituição do tempo escolar na rede de ensino do município, bem como para a familiarização do leitor com os temas que permeiam a Escola de Tempo Integral, tais como a constituição do tempo escolar no Brasil, as experiências de sucesso que precederam e fundamentaram as legislações existentes, os Programas e Projetos que sustentam uma prática escolar em tempo estendido, dentre outros, optamos por apresentar neste, e no tópico seguinte, a respectiva fundamentação teórica.

Portanto, propomos neste trecho da pesquisa uma reflexão sobre o tempo escolar, no sentido de analisar algumas das circunstâncias que contribuíram para a construção do quadro que conhecemos atualmente como tempo escolar. Para tanto, escreveremos este item na seguinte ordem: primeiro, trataremos de alguns aspectos entre a temática do tempo cronológico e a do tempo escolar. Em seguida, abordaremos parte dos avanços e das conquistas que contribuíram para a consecução da educação integral em tempo integral no país. E, por fim, apresentaremos algumas das análises críticas que circundam o tema da educação em tempo integral, no Brasil. A exposição do debate sobre o tempo escolar, bem como sobre a constituição da escola de tempo integral ou de jornada ampliada, no Brasil, em substituição à escola de turno parcial, se faz pertinente ao nosso propósito de estudo, visto que as escolas investigadas, na presente pesquisa, atendem em horário integral de oito horas diárias.

Para a reflexão do tempo cronológico e da sua constituição como tempo escolar, valemo-nos das contribuições de Claudia Mota Darós Parente (2010) e Marília Andrade Torales (2012), que nos apresentam a relação do homem ao longo dos tempos com a organização da rotina diária e a invenção e fixação dos horários. Buscamos, ainda, a concepção de Philippe Ariès (1981) sobre a cronologia da infância em que nos apresenta suas observações sobre a constituição histórica do olhar da sociedade para a criança. No processo de investigação da constituição histórica da Escola de Tempo Integral no Brasil e sua relação com as escolas do mundo, numa perspectiva que garantisse a avaliação da política educacional como direito a uma escola de qualidade, optamos por trabalhar com os textos de Ana Maria Cavaliere (2003, 2009, 2010, 2012), Cândido Alberto Gomes (2010), Felipe Rocha dos Santos (2010), Jaime Giolo (2012, 2013), Juarez Dayrell (2012, 2007, 2009, 2014), Ligia Marta Coimbra da Costa Coelho (2003). E, no sentido de compreender a formação do programa Mais Educação e a importância do mesmo para a viabilização da ampliação da jornada temporal nas escolas públicas, amparamo-nos em Jaqueline Moll (2012), Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (2015) e Miguel Arroyo (2012).

### **Tempo Escolar**

O tempo escolar é um tema recorrente em nossa pesquisa, pois estamos investigando as possíveis causas que possibilitaram a melhora no rendimento escolar de três escolas do município de Governador Valadares, situadas em locais de vulnerabilidade social, e que atendem em tempo integral de oito horas diárias. Nesse sentido, trataremos aqui de algumas considerações sobre as relações entre o tempo cronológico e o tempo escolar, estabelecendo um pequeno recorte da constituição histórica deste último.

Ao apresentar o termo “tempo”, Parente (2010) classifica-o como sendo um símbolo inventado pelo ser humano por meio de representações históricas sociais e culturais e que, a partir de certos instrumentos e processos, serve ao homem como padrão de medida. A noção de tempo, segundo a autora, é uma construção que as pessoas fazem na convivência com os seus pares, assumindo, portanto, função simbólica reguladora. A autora esclarece que a função reguladora se estabelece quando o indivíduo toma para si a noção de tempo como parte de sua natureza e que os processos de mensurar e sincronizar o tempo a partir das manifestações da natureza, tais como o movimento da Terra em relação à Lua e ao Sol, se deram para atender as necessidades de organização das sociedades mais complexas e mais desenvolvidas. A autora afirma ainda que, conforme evoluíram as comunidades, evoluíram também as formas de se organizarem em relação ao tempo diário.

A organização social do tempo, para Torales (2012), foi uma forma que a humanidade encontrou de regular os seus hábitos diários, em especial os referentes à organização do trabalho e da convivência social. Para a autora, conciliar as diversas funções cotidianas do indivíduo é uma das bases na qual se fundou a invenção do relógio. E, é nesse sentido também, que ela defende que a organização do tempo foi pensada pelos indivíduos levando-se em consideração todas as estruturas que compõem a sociedade, tais como, a economia, a forma de governo, a cultura, a população, dentre outras.

Parente (2010) e Torales (2012), ao apresentarem a forma como a sociedade se organizou com a disposição do tempo, esclarecem que, da mesma maneira que os indivíduos constituíram suas rotinas atendendo as suas necessidades históricas, sociais, culturais e econômicas de cada época, assim também foi feito com relação à constituição dos tempos escolares. Visto que, segundo Parente (2010), Torales (2012), Moll (2013) e Coelho (2009), o tempo escolar nem sempre se constituiu como o conhecemos hoje e suas adequações também são fruto das necessidades da sociedade. Tais afirmativas se traduzem em Torales

(2012) ao expressar que “[...] horários e calendários escolares materializam intenções político-ideológicas, compõem os traços identitários da cultura pedagógico-escolar e se inscrevem no conjunto dos tempos de existência do ser humano em sociedade.” (p.126)

Parente (2010) esclarece ainda que a escola na Idade Média, no mundo ocidental, sobretudo nos países europeus, se organizava em tempos que atendiam à necessidade de aprendizagem de cada aluno, ou seja, cada aluno, ou grupo de alunos, despendiam o tempo que fosse preciso para apreender determinado conteúdo de uma área específica do conhecimento. Porém, segundo a autora, com o acesso das classes populares à escola, a partir da modernidade, muitas reestruturações se fizeram necessárias na instituição, dentre as quais ela destaca uma nova divisão de tempo para atender ao número maior de discentes atendidos por cada docente, e a substituição dos mestres unidoctes pelos professores de conteúdos específicos, demarcando uma era de fragmentação do conhecimento em tempos e temas específicos. A autora relata, ainda, que foi na Idade Moderna que o tempo escolar se delineou como o conhecemos hoje e que, segundo ela, as aulas já aconteciam em cinco horas diárias, distribuídas ao longo do dia, como assim descreveu, “Os alunos estudavam das 8h às 10h e das 15h às 17h, com trinta minutos para esclarecimento de dúvidas, no final da manhã e da tarde. Semanalmente, tinham um dia de descanso, sendo, geralmente, às quartas ou quintas.” (Parente, 2010, p.135)

A organização do tempo escolar, descrita acima por Parente (2010) e Torales (2012), nos apresentou uma lógica que atendeu a uma determinada escola, de uma sociedade em dada época, a saber, em específico às escolas do século XVIII. A descrição, segundo as autoras, se faz no sentido de compreender que a concepção de tempo escolar e sua rigidez é um mecanismo no qual os profissionais da educação se amparam para a transmissão do conhecimento, mas que devem ter em mente que é uma invenção da idade moderna. Segundo a autora, na justificativa de otimizar o tempo escolar, os educadores distribuem o conhecimento em disciplinas, organizam-no em grades curriculares, e o diluem-no em horários de aulas. O que as autoras supracitadas por fim defenderam é que essa lógica que, aparentemente, é imprescindível ao sucesso do processo de ensino, nem sempre existiu como a conhecemos, e que, pode e deve ser repensada para melhor atender às necessidades da escola atual.

Para Parente (2010), ao refletir sobre o tempo escolar, compreenderemos também que, a convenção sobre o tempo que a criança permanece na escola também é uma construção social feita pelo adulto. A institucionalização do tempo na escola, ao longo da

história, se deu para atender as transformações da sociedade, segundo Parente (2010) e Torales (2012). O tempo ideal definido para a criança permanecer na escola está relacionado com a função que a escola desempenha na sociedade e na formação dos indivíduos que ela acolhe. Nesse sentido, Parente (2010) apresenta que, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e Idade Moderna, as discussões acerca do início da educação escolar sobre a responsabilidade do Estado repousaram entre os 5 e 7 anos de idade. Momento este em que a criança deveria ingressar na escola primária para a aprendizagem da leitura e da escrita, somando-se à educação familiar que fora exercida, predominantemente, até aquela idade.

Ariès (1981) também nos apresenta o século XV para o início das discussões sobre a divisão de classes de alunos por idade, com amparo nos estudos emergentes sobre a infância e a juventude, que perduraram nos séculos XVI e XVII e se firmaram no século XVIII. É nesse momento, segundo o autor, em que se amplia o conceito de que há um momento oportuno para o ingresso da criança na escola, entendimento que variava de sociedade para sociedade, mas que, em geral, se dava em torno dos dez anos de idade, até o século XVIII. O autor esclarece, ainda, que a entrada da criança na escola marcava o fim da primeira infância, e que cresciam as discussões em torno das diferentes fases existentes em uma mesma idade, qual seja, infância ou juventude. Para o autor, foi o desenvolvimento da indústria que exerceu influência predominante para que a instituição escolar se reorganizasse, de forma a diminuir a idade exigida para o ingresso dos alunos na escola e instituisse turnos alternados de atendimento.

Segundo Ariès (1981), para corresponder as novas demandas da sociedade industrial, e ao ingresso dos alunos da classe popular que chegavam em números extensos, a escola precisou repensar o início e o tempo de escolarização, o seu espaço físico e a sua organização curricular. O autor apresenta o século XIX, como marco para o surgimento e a consolidação de elementos na educação que temos hoje como naturais ao processo de ensino, tais como a promoção e a retenção anual do aluno, a classificação por séries ou anos de estudo, a correspondência entre a idade do aluno e a classe de estudo, a delimitação de um tempo escolar mínimo, com fixação de idade para o início, dentre outros. Ainda segundo o autor supracitado (1981), foi com a expansão do acesso à escola que se instituíram os turnos de atendimentos aos alunos de quatro ou cinco horas diárias, os quais, atualmente, estão, progressivamente, sendo substituídos por atendimentos em tempo integral de sete ou oito horas ou pela jornada ampliada.

Sobre o tempo escolar, diversos temas permeiam a pauta de discussões de

educadores, políticos e comunidade em geral, dentre os quais podemos citar a idade mínima para ingresso na escola, a obrigatoriedade de cada segmento e suas respectivas idades exigidas para o atendimento, o lapso temporal que envolve cada etapa (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e o desenvolvimento de cada fase, além de outros. Porém, para o trabalho em curso, nos ocuparemos de investigar aspectos referentes ao surgimento e à consolidação das políticas públicas relativas ao estabelecimento do tempo de permanência das crianças nas escolas públicas, chamado, de forma mais recorrente, de “tempo integral” ou de “jornada ampliada”, em substituição ao “turno parcial”. É sobre esse tema que passaremos adiante, visto que o mesmo se intercala com nosso objeto de pesquisa no sentido de que as três escolas investigadas em nosso objeto de estudo atendem, em horário integral, de oito horas diárias.

### **Aspectos do histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil**

Como apresentado ao longo do texto, estamos desenvolvendo uma pesquisa em três escolas públicas, do município de Governador Valadares, que atendem ao Ensino Fundamental em tempo integral de oito horas diárias desde 2010. Nesse sentido, coube-nos investigar, também, parte da história de implantação da Escola de Tempo Integral no Brasil e suas constituições legais, a qual apresentaremos nesse tópico. Conforme apresentamos, no tópico anterior, estamos intitulando de escola de tempo integral aquela representada pela jornada escolar estendida de, no mínimo, sete horas diárias. No caso do município de Governador Valadares, as escolas públicas municipais atendem em horário integral de oito horas diárias desde fevereiro de 2010, conforme detalharemos em tópico posterior.

Diversos autores, dos quais destacamos Paro et al (1988), Coelho (2009), Moll (2013 e 2013) e Cavaliere (2007), ao iniciarem o registro das construções históricas em torno da “Educação Integral” ou “Escola de Tempo Integral”, no Brasil, fizeram referência a duas experiências marcantes que se deram no início do século XX no país. Referem-se, especificamente, à implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado e viabilizado por Anísio Teixeira (1900-1971) em 1950, em Salvador, e aos Centros Integrados de Educação Pública implantados entre os anos de 1980 e 1990 por Darcy Ribeiro (1922-1997) no estado do Rio de Janeiro. Segundo Cavaliere (2010), os precursores das iniciativas acima descritas destacaram-se no cenário nacional, à época, por defenderem a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição e, nesse sentido, ambos deixaram vasta produção teórica.

Cavaliere (2007) esclarece que o sentimento entusiástico de defesa pela educação escolar pública era predominante nas primeiras décadas do século vinte, e que muitos educadores e intelectuais da época creditavam na escola integral a fórmula de sucesso para o desenvolvimento da nação. Segundo Cavaliere (2010), diversas correntes doutrinárias ou concepções ideológicas, ainda que divergentes em suas metodologias de ensino, sinalizavam para a educação integral como sendo a melhor proposta para atender as novas demandas do país. Nesse sentido, a autora afirma que “A proposta de educação integral esteve, portanto, presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas” (Cavaliere, 2010, p. 250). Para a referida autora, as concepções de Anísio Teixeira (1900-1971), bem como sua obra conhecida como “Escola – Parque” (1950), estavam no conjunto de ideias, manifestações e produções de um grupo de educadores<sup>9</sup> da corrente liberal de 1930, que propunham a renovação da escola e defendiam a educação integral como meio de difundir as ideias e práticas da sociedade democrática.

Para Cavaliere (2010), a educação escolar de qualidade, que propiciasse amplo alcance cultural e social, que preparasse para o trabalho e para a cidadania, sempre foi alvo do debate das obras de Anísio Teixeira, em especial a ampliação da jornada escolar para os discentes nas diversas etapas de ensino. Porém, a autora destaca o fato de que o político, Anísio Teixeira, embora tenha defendido a “educação escolar abrangente” (p. 251), não se utilizou da expressão “educação integral”. A autora considerou que ele assim o fez para não ser confundido com os adeptos do movimento Integralista<sup>10</sup>, que usavam a expressão “educação integral”, para se referir aos ideais de escola, em jornada ampliada, que contribuiriam para o progresso do país. Segunda ela, Anísio Teixeira foi um educador que expressou muitas influências, na sua formação e nas suas obras, das bases teóricas e filosóficas de John Dewey<sup>11</sup> (1859-1952) e do pragmatismo da educação norte americana. Segundo Cavaliere (2010), ainda em 1930, os debates sobre a expansão da escola pública

---

<sup>9</sup> Dentre os educadores que ingressaram o movimento da educação liberal ou renovadora, na década de 1930, citamos Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897- 1970).

<sup>10</sup> O Movimento Integralista ou Ação Integralista Brasileira - AIB, segundo Cavaliere (2010), foi uma tendência majoritária que se expressou no Brasil nos anos de 1920 e 1930, e que compreendia a educação integral como uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a religião. A AIB se tornou partido político em 1935, e tinha como base documentos doutrinários que apregoavam uma educação capaz de promover a regeneração moral, social e individual, e valores a serem mantidos a base de “sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência” (p.250).

<sup>11</sup> John Dewey, filósofo e pedagogo, nasceu em 1859 em Vermont e faleceu em 1952 em Nova Iorque, tendo deixado um legado de obras para a educação, em especial para o desenvolvimento e sistematização das ideias relacionadas à Escola Nova. Para Cavaliere (2002), John Dewey defendeu a Pedagogia Nova ou Escola Nova como uma proposta educacional inovadora, em contraposição à pedagogia clássica, que propunha a inter-relação dos conhecimentos práticos e teóricos produzidos na escola, em prol de uma educação que “continha a ideia de um religamento entre os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude” (Cavaliere, 2002, 255).

eclodiam na sociedade brasileira no sentido de ampliar as políticas de atendimento para as classes populares, porém, numa postura mais voltada para o pensamento higienista<sup>12</sup> da época, acreditavam na escola como uma forma de livrar a nação da ignorância, domesticando o povo e libertando-o de suas más condutas.

Nesse sentido, Cavaliere (2010) esclarece que os pensamentos de Anísio Teixeira foram considerados inovadores, pois o mesmo considerava a educação um processo de crescimento e desenvolvimento humano, contrastantes aos ideais defendidos pela corrente majoritária na época que imputavam à alfabetização o caráter moralizador, e à escola a função de “domesticar” os indivíduos para salvá-los. Segundo a autora supracitada, o pensamento educacional brasileiro, que valorizava a visão cívica e sanitaria da escola foi representado no Brasil, dentre outros teóricos, por Miguel Couto (1865-1934), o qual defendia a alfabetização das classes populares como prática moral de salvação da nação.

A proposta de educação ampliada, com funções sociais que estavam além das ideias de higiene e de uma visão salvadora da sociedade, segundo Cavaliere (2003) (2010), se traduziu no documento elaborado por Anísio Teixeira e diversos educadores, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>13</sup>, de 1932. A obra compilava textos de 26 intelectuais que propunham a renovação da educação no país e, para a autora supracitada, a educação integral está presente no Manifesto como direito do indivíduo a uma educação pública, de qualidade, que alcançasse todas as áreas de sua formação. E foi no intuito de viabilização dos ideais dessa concepção que, em 1931, Anísio Teixeira, segundo Cavaliere (2010), passa a exercer o cargo de Instrutor Público do Distrito Federal. Das inúmeras contribuições de sua gestão, a autora destaca a ampliação do currículo das escolas públicas, a criação de novas Inspeções Especializadas, a criação da Biblioteca, da Filmoteca e do

---

<sup>12</sup>O Movimento Higienista surgiu no final do século XIX e início do século XX, no esforço de médicos e sanitaristas para combater e conter os surtos de doenças epidêmicas, tais como, febre amarela, tifo, varíola e tuberculose. O discurso higienista previa uma série de comportamentos e um determinado padrão social em prol da manutenção da saúde, tais como, a distribuição de vacinas para a população, o investimento em saneamento básico, e expansão da escola pública. (2010) esclarece que ações violentas foram executadas nos cortiços brasileiros no início dos anos 1900 exemplificaram os mecanismos autoritários propostos pelos militantes do movimento, dos quais se destacou Osvaldo Cruz (1872-1917), no Instituto Soroterápico Federal (1902) e na Diretoria de Saúde Pública (1903).

<sup>13</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento produzido e publicado em 1932, com grande participação e articulação dos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que também publicaram textos no referido documento além de outros vinte e quatro educadores. O Movimento da “Educação Nova” ou “Escola Nova” surgido na Europa e América do Norte, no início do século XX, segundo Vidal (2013), e propunha a renovação do ensino, com uma educação que considerava a democracia, valorizava as individualidades do sujeito e as possibilidades de interação para a construção do conhecimento, e defendia a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação. No Brasil, o movimento estava fortemente representado por Anísio Teixeira, que tivera contato com as ideias escolanovistas de John Dewey, na época das suas viagens aos Estados Unidos da América.

Museu Central da Educação.

Em 1937, porém, Anísio Teixeira se afasta da vida pública, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder (1937 a 1945). Mas, ele retornou como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, segundo Cavaliere (2010), em 1946, e em 1950 concretizou uma das ideias defendidas por ele há muito tempo: a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, conhecido como Escola-Parque ou Escola-Classe. Segundo Cavaliere (2010) e Eboli (1983), a proposta previa que as crianças permanecessem na escola por dois períodos, em instalações diversas, que ofereciam atividades do currículo formal, tais como as de leitura, escrita e ciências exatas e sociais. E, no turno contrário, os alunos recebiam a denominada “educação social” com atividades de educação física, educação musical, leitura, uso de biblioteca e assistência alimentar. As autoras esclarecem ainda que, na concepção de Anísio Teixeira, a frequência nos dois espaços, na Escola-Parque e Escola-Classe, estava prevista como obrigatória para os alunos.

Segundo Cavaliere (2010) e Eboli (1983), o Centro era composto por quatro Escolas-Classes, com capacidade de acolher mil alunos em idade entre sete e quinze anos, em turnos alternados de quinhentos alunos cada, e uma Escola-Parque com espaços para atividades socializantes, jogos, recreação, educação física, teatro de arena, ateliê, biblioteca, setor administrativo e refeitório. Os espaços, na descrição da autora, se complementavam para o cumprimento das atividades educacionais e garantia da permanência das crianças em tempo integral de 7h30 as 16h30, e, ao todo, o Centro atendia diariamente, a quatro mil alunos em atividades e turnos diferenciados. O projeto arquitetônico arrojado também foi ponto de destaque segundo Cavaliere (2010), Eboli (1983) e Bastos (2009), dentre os educadores e arquitetos da época, pois articulava espaços internos e externos de estudo e lazer numa estrutura da arquitetura moderna.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi, segundo as autoras supracitadas, a materialização dos ideais de Anísio Teixeira para a educação integral. Suas contribuições, no sentido de garantir a ampliação da jornada escolar no Brasil, seguiram-se com sua participação na elaboração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1961, e no Plano Nacional de Educação de 1962, dela decorrente. Estava prevista, nas metas do Plano, a instauração do dia integral da jornada escolar para os dois últimos anos do ensino primário, bem como a ampliação para seis horas do dia letivo no Ensino Médio, e o turno integral para, no mínimo, trinta por cento dos alunos e professores do ensino superior do país. Cavaliere (2010) esclarece que, como relator, Anísio Teixeira elaborou sugestões

para viabilização de suas metas e que, a partir do que estava proposto no Plano, propunha que cidades com mais de dois mil habitantes receberiam uma escola de tempo integral nos moldes do Centro que fora instalado em Salvador. Porém, segundo Cavaliere (2010) e Éboli (1983), o próprio Centro demorou mais de dez anos para ter sua obra concluída, visto que foi inaugurado em 1950, com funcionamento parcial e, somente em 1964, aconteceu a inauguração final do prédio, como consta nos registros do INEP sobre o término de suas instalações.

A segunda experiência muito anunciada, quando se trata de educação integral no Brasil, são os Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's, implantados no Rio de Janeiro desde 1980, resultados da idealização do educador Darcy Ribeiro. Ao descrever Darcy Ribeiro, Gomes (2010), refere-se a ele como homem de muitas facetas, sendo “[...] pelo menos educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político” (p.11)<sup>14</sup>. Para Gomes (2010) e Cavaliere (2003), a amizade e a admiração nutrida por Darcy Ribeiro a Anísio Teixeira o influenciaram na sua militância e nos seus ideais como educador, tanto que, segundo os autores supracitados, eles estavam juntos na idealização e viabilização de feitos importantes, tais como a Universidade de Brasília em 1962. Darcy Ribeiro foi ainda, a essa época, Ministro da Educação no Governo de Jânio Quadros (de janeiro a agosto de 1961) e Chefe da Casa Civil no governo de João Goulart (1961 a 1964).

Durante o Regime Militar (1964- 1985), porém, segundo Gomes (2010) e Santos (2010), Darcy Ribeiro teve seus direitos políticos cassados e foi exilado por alguns anos, vivendo em países da América Latina e retornando ao Brasil em 1976. O retorno de Darcy Ribeiro ao Brasil representou, segundo os autores acima referidos, a caracterização do momento de fragilização do Regime Militar e a sinalização do seu final marcado, pela promulgação de duas leis, das quais se beneficiariam Darcy Ribeiro: Lei nº 6.767 de 20 de dezembro de 1979, que dispunha sobre reativação do multipartidarismo no país; e a Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979, sobre a anistia política. Anistiado e amparado na possibilidade legal do multipartidarismo, Darcy Ribeiro filia-se ao Partido Democrático Trabalhista - PDT que fora recém criado, compõe chapa e vence as eleições de 1982 para vice - governador do Rio de Janeiro, com Leonel Brizola (1922-2004), tendo como prioridade do seu programa de governo as reformas educacionais.

Ampliar a jornada escolar, melhorar a estrutura física das escolas, investir na formação dos docentes e eliminar o terceiro turno eram algumas das metas estabelecidas por

---

<sup>14</sup> Segundo Gomes (2010), Darcy Ribeiro formou-se em antropologia e dedicou os primeiros anos de sua carreira ao estudo dos índios do Pantanal e da Amazônia.

Darcy Ribeiro e que, segundo Gomes (2010), compunham o 1º e o 2º Programa Especial de Educação que viabilizaram os CIEP's no Rio de Janeiro. O autor supracitado apresenta que o primeiro Programa Especial de Educação foi implantado no primeiro mandato de Leonel Brizola (1983 a 1987), sendo retomado no segundo mandato em 1991, mas sofreu com as rupturas de gestão política. Entretanto, em todos esses momentos, de acordo com Santos (2010), os CIEP's estiveram presentes na pauta de discussões políticas e eleitorais.

Segundo Cavaliere (2003), em 1985 foi inaugurado o primeiro CIEP no Rio de Janeiro e, nos dois períodos dos mandatos do governo do PDT, tendo como governador Leonel Brizola, foram construídos e inaugurados 506 CIEPs, dos quais 101 foram municipalizados ainda na primeira gestão. Os CIEP's caracterizavam-se por serem escolas públicas de tempo integral, com organização administrativa e pedagógica próprias, todavia, de acordo com a autora acima referida, existiam diferenças internas de gestão entre as instituições de responsabilidade da rede estadual e as da rede municipal. A autora esclarece, ainda, que as disputas político partidárias que envolveram esses conjuntos de escolas, desde a sua criação, foram um elemento dificultador para o gerenciamento dos CIEP's, bem como para uma avaliação isenta de suas práticas pedagógicas. Ela também alega que nem todas as unidades de CIEP's funcionavam em tempo integral, de atendimento mínimo de oito horas, como idealizado inicialmente.

A saber, Gomes (2010) e Santos (2010) também esclarecem que os CIEP's foram construídos enquanto Darcy Ribeiro ocupava cargos políticos diferenciados, pois de 1983 a 1987, quando foi criado o primeiro Programa de Educação Especial, que viabilizou a construção de maior parte dos CIEP's, ele era vice governador do Rio de Janeiro. E em 1990, no segundo mandato de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro, quando foi implantado o segundo Programa de Educação Especial, Darcy Ribeiro era senador e acompanhava do Legislativo Federal a ampliação dos CIEP's no estado do Rio de Janeiro, bem como lutava para que a proposta se expandisse para os demais estados do território nacional. Cavaliere (2003) explica ainda que, a proposta do 1º Programa de Educação Especial era de construir quinhentos CIEP's, mas que foram efetivados apenas 118 unidades e que as demais 382 foram construídas e inauguradas na vigência do 2º Programa de Educação Especial (1991 a 1994).

Cavaliere (2003) e Coelho (2009) apresentam que os CIEP's eram instituições nas quais os alunos deveriam permanecer de oito horas da manhã às cinco horas da tarde, em uma construção predial de três blocos. No primeiro prédio estavam dispostos o refeitório, a

cozinha, um pátio coberto, um centro médico e as salas de aula. No segundo prédio estavam o ginásio e a quadra, bem como o vestuário, e no terceiro prédio, localizavam-se a biblioteca e as moradias para os alunos residentes. Para Coelho (2009), o programa pedagógico dos CIEP's, que sempre se baseou na valorização da aprendizagem autônoma, na garantia do currículo significativo, com aulas práticas e excursões, nos grupos de pesquisa, dentre outras posturas, demonstravam a apropriação de parte do ideário escolanovista de Anísio Teixeira, por Darcy Ribeiro.

Para Cavaliere (2010) e Coelho (2009), das muitas contribuições de Darcy Ribeiro como senador, a partir de 1990, destaca-se a sua participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Lei Federal Nº 9394, aprovada em 1996. As autoras avaliam que o proposto nos artigos 34 e 87, que coadunam esforços no sentido da ampliação da jornada escolar, traduzem a incansável ação de Darcy Ribeiro em prol da educação integral no Brasil. A saber, os referidos artigos estabelecem que,

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Brasil, 2015, p. 24-45)

A partir do disposto no ordenamento jurídico, e como resultado das discussões nacionais em torno do tema da escola de tempo integral ou da jornada ampliada, segundo Cavaliere (2010), Coelho (2010) e Moll (2012 e 2013), diversas outras ações governamentais são conjugadas para a viabilização da ampliação da jornada escolar no país das quais, inicialmente, se destacou a oferta de ampliação da jornada proposta nas metas do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001 a 2010, bem como no subsequente aprovado em 2014. O Plano Nacional de Educação Lei nº 13005/2014, vigente para a próxima década, que apresentou em sua sexta meta “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”, foi a expressão contundente dessa preocupação da sociedade.

No mesmo sentido, Cavaliere (2009) e Moll (2012) também apresentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494/2007, que prevê distribuição diferenciada para as

escolas que adotarem a jornada escolar estendida, e o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, como opções de apoio e suporte para a educação integral. Para Giolo (2012), a materialização dos recursos do FUNDEB foi um dos mais importantes passos do governo em prol da educação de tempo integral no país, visto que possibilitou às escolas planejar e executar ações de viabilização da ampliação da jornada, tais como aquisição de materiais, contratação de pessoal, reformas, dentre outras.

Segundo Moll (2012) e Cavaliere (2010), o Programa Mais Educação é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD, do Ministério da Educação, foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Nº 7083 de 27/01/2010, e veio para atender o previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE elaborado em 2007, como resposta ao “Compromisso Todos pela Educação” firmado entre governos e a sociedade cível, em Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007. Cavaliere (2010) esclarece que o PDE foi um Plano originário das ações do Plano de Aceleração do Crescimento- PAC, e que tinha como premissa o investimento no desenvolvimento da educação para impulsionar positivamente o “[...] desenvolvimento econômico sustentável do país” (Brasil, 2009, p. 6).

Para Moll (2012), a máxima do PDE esteve no incentivo pela educação integral no país feito pelo Programa Mais Educação, que já vinha sendo vislumbrada desde 1930 pelos “Pioneiros da Educação Nova”, pois, segundo Moll (2012), foi a partir do PDE que viabiliza-se o referido programa, como meio de instrumentalização das escolas públicas que desejavam ampliar a jornada escolar. Segundo a autora, o Programa Mais Educação teve início em 2008 no Distrito Federal e em 55 municípios de 25 estados brasileiros, dando prioridade, naquele ano, a 1380 escolas de Ensino Fundamental que obtiveram baixos resultados no IDEB. A expansão do atendimento do Programa foi gradativa e inferiu também na ampliação do número de escolas que, atualmente, atendem em tempo integral no Brasil.<sup>15</sup>

Moll (2012) esclarece, ainda, que o objetivo principal do Programa Mais Educação foi fomentar a implantação de escolas de tempo integral no país, bem como incentivar a

---

<sup>15</sup> Como nos mostra os registros do Censo Escolar de 2014, divulgados pelo INEP, que trazem a evolução da adesão das escolas a ampliação da jornada para tempo integral, em 2014 um total de 4.371.298 de alunos foram atendidos em tempo integral superior a sete horas diárias nas escolas públicas do país. Esse número representou um aumento de 504.7% em relação ao atendimento em 2008 e os dados estão disponíveis no site do IBGE em [http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2) Acesso em 18 de junho de 2016, as 11h20.

ampliação da jornada escolar em todo o território nacional. Como mencionado acima, o referido programa apresenta como critério de seleção para adesão, prioridade a municípios que apresentaram baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que estão situados em capitais, regiões metropolitanas ou grandes cidades e que ainda se encontram em local de alta vulnerabilidade social. E, segundo Moll (2011 e 2012) e Cavaliere (2010), a adesão ao programa se deu, desde o início, por inscrição direta das escolas, via formulário eletrônico de apresentação de dados gerado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação - SIMEC.

Para direcionar as escolas no processo de escolha das atividades oferecidas, adesão e implementação do Programa, o MEC publicou um material explicativo denominado “Série Mais Educação<sup>16</sup>”, em 2009. Moll (2011 e 2012) e Cavaliere (2010) esclarecem que a gerência do Programa Mais Educação se efetivou, desde a sua criação, pela transferência de recursos financeiros e assistência técnica do MEC aos municípios e estados que aderiram ao Programa, bem como para o Distrito Federal. A operacionalização das ações, segundo as autoras, se deu com a transferência do dinheiro, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE<sup>17</sup>, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação–FNDE<sup>18</sup>, e do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE<sup>19</sup>.

Moll (2012) nos apresenta que as ações do Programa estão articuladas entre o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, Ministério dos Esportes, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o Ministério da Justiça, o Programa Nacional de Segurança com Cidadania e o Gabinete da Presidência da República. Nesse sentido, Moll (2011 e 2012), define que a inter-relação e a articulação entre os diversos espaços governamentais se traduziu na composição da proposta curricular do Programa que foi apresentado por áreas do

---

<sup>16</sup> A Série Mais Educação, segundo Cavaliere (2010) e Moll (2012), é um conjunto materiais, compostos de três cadernos produzidos pelo MEC em 2009, e encaminhados para as escolas públicas brasileiras, com o objetivo de explicitar a concepção geral do Programa Mais Educação, bem como, apresentar o passo a passo para a implementação do Programa nas escolas.

<sup>17</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola, segundo Dourado (2007), foi criado em 1995, objetivando prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas de educação básica da rede municipal e estadual. A partir de 2009, com a [Medida Provisória nº 455/2009 de 28 de janeiro de 2009](#), transformada em [Lei nº 11.947/2009](#), o PDDE foi ampliado para a educação básica, atendendo as escolas da educação infantil e do ensino médio.

<sup>18</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação foi criado pela Lei Federal nº 5537/1968, e alterado pelo Decreto Lei Nº 872/1969. Segundo Dourado(2006) a autarquia federal é responsável pela execução de políticas da educação, com repasse de recursos aos municípios e estados do território nacional.

<sup>19</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, segundo Dourado (2006), foi um Programa criado em 1955 pelo Decreto Nº 37106/55, é gerenciado pelo FNDE, e tem como objetivo a transferência de recursos financeiros de caráter suplementar aos estados, municípios e ao Distrito Federal, de forma descentralizada como previsto na Medida Provisória Nº 1784/1998.

conhecimento, chamadas de macrocampos, sendo elas: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Meio Ambiente; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educomunicação; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer.

Sobre a organização pedagógica do Programa Mais Educação, Arroyo (2012) e Moll (2012) também esclarecem que experiências de ampliação da jornada escolar em todo o país foram apresentadas no Seminário do Programa Mais Educação em dezembro de 2007, na Universidade de Brasília, e contribuíram para compor o currículo do Programa. Os autores consideram, porém, que, para além de implementar um projeto de ampliação da jornada escolar, como o Programa Mais Educação, torna-se imprescindível ao sucesso do tempo integral o enraizamento da proposta na comunidade. Para os autores, as ações de preparo, que envolvem o estabelecimento de parceria com os professores e demais envolvidos com a escola, bem como o estudo de bibliografias pertinentes à educação integral em tempo integral, são tão importantes quanto a estruturação física e contratação de pessoal para a viabilização do tempo integral ou da jornada ampliada. E é nesse sentido que passaremos ao próximo tópico com a apresentação de um recorte das análises, de alguns autores, sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil.

### **Algumas considerações sobre o tempo escolar ampliado**

Sobre análises e pesquisas apresentadas por alguns autores acerca da ampliação da jornada escolar no Brasil, inicialmente, expomos aqui as considerações de Coelho *et al* (2013) que apresentam algumas definições sobre o tema em questão. Os referidos autores nos esclarecem que a ampliação da jornada escolar é compreendida como a ação de estender o período de atendimento letivo aos estudantes, que pode variar entre quatro horas e trinta minutos diários até seis horas e trinta minutos diários. Para o termo “tempo integral”, os autores utilizam-se do previsto legalmente, e entendem-no como aquele em que há jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias de atendimento com o aluno.

Justificamos ser importante apresentar tal conceituação, visto que estamos investigando escolas municipais que atendem em jornada escolar de oito horas diárias, a todos os alunos, logo classificando-se como escolas de tempo integral, segundo os autores supracitados. E, para além da qualificação do tempo integral, referindo-se à quantidade de horas que o aluno passa na escola, apresentaremos adiante alguns questionamentos sobre a qualidade desse tempo e sua inferência na educação integral da criança e do adolescente.

Em outro contexto, Coelho *et al* (2014) também apresenta que educação integral é aquela que envolve a formação integral em jornada ampliada ou em tempo escolar integral, e que, para tanto, sempre se ampara em pressupostos ideológicos e filosóficos. Para os autores, no ato de sua constituição, os envolvidos com a ampliação da jornada escolar devem se ater a questionamentos do tipo: para que ampliar a jornada escolar; que atividades comporão um currículo de jornada ampliada; em que espaços essas atividades serão realizadas; e que sujeitos conduzirão as atividades em uma escola de jornada ampliada, dentre outros. Para Coelho *et al* (2014), pensar a escola de tempo integral pressupõe responder a estes questionamentos, bem como saber com clareza a que papel a escola está se prestando na sociedade, se há o envolvimento dos alunos com a proposta, e qual o papel desenvolvido por cada profissional da escola que atende em tempo integral ou em jornada ampliada. Nesse sentido, para Coelho *et al* (2014), numa escola de tempo integral que responda aos questionamentos acima, será possível “[...] pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (p.4).

Cavaliere (2007), em suas reflexões sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, também nos apresenta inquietações sobre o gerenciamento desse tempo nas escolas, questionando a qualidade do trabalho educativo que se desenvolve nos horários estendidos. A autora nos convida a investigar, inclusive, os motivos que levam uma rede pública a optar pela jornada ampliada e suas justificativas. Cavaliere (2007) defende que muitas escolas expressam o desejo do tempo integral pela necessidade de melhorar os rendimentos dos alunos, para se adequarem às novas rotinas de trabalho dos pais ou para atender às suas difíceis condições sociais, ou ainda, por acreditarem na educação escolar como suporte importante para contribuir para a formação integral do indivíduo. Motivo este que, para a autora, realmente justificaria e sustentaria uma ampliação de jornada ou a adoção de um turno integral.

Há que se refletir com cuidado, ainda, sobre o uso desse tempo nas escolas, pois segundo Giolo (2012), os alunos advindos da classe média sempre tiveram direito a um tempo integral de qualidade, visto que, no contra turno da escola formal, tais crianças e adolescentes recebiam das suas famílias o oferecimento de aulas específicas de esportes, línguas estrangeiras, músicas, danças, informática, dentre outras atividades que complementavam seus currículos. O autor esclarece que, a escola pública de tempo integral, ou de jornada ampliada, deve estar atenta à composição de seu currículo, de modo a atender

a formação integral de todos os alunos. Souza (2015) também reflete que as escolas que atendem em tempo integral ou em jornada ampliada no país, devem se preocupar com os alunos que a frequentam, em especial com o seu público adolescente, visto que, estando em tempo diferenciado ao turno que foi tradicionalmente imposto no Brasil, esses jovens têm evadido das escolas de tempo integral<sup>20</sup>.

Finalizando, algumas das reflexões que se apresentam em pesquisas sobre a escola de tempo integral no Brasil, diversos autores, dos quais destacamos Moll (2012 e 2013), Coelho (2003 e 2009), Cavaliere (2003, 2007 e 2010) e Souza (2015), enfatizam a necessidade de investir na formação continuada dos professores, especialmente com o grupo de professores que atuam em escolas que atendem em jornada ampliada ou em tempo integral. As autoras acima esclarecem que o sentido que os professores investem na proposta de jornada escolar influencia no sucesso da implantação e da manutenção da jornada ampliada na escola. Segundo as autoras, é necessário entendimento e segurança quanto aos propósitos da educação integral que se pretende desenvolver na escola, e que, para isso, é preciso disponibilizar tempo de estudo e formação com os docentes.

As análises acima, sobre a constituição do tempo integral no Brasil, se deram no sentido de fomentar a reflexão sobre as discussões que permeiam o tema, para então fazermos a apresentação de partes relevantes do processo de implantação da Escola de Tempo Integral em Governador Valadares, antes de prosseguirmos com o estudo de caso das escolas investigadas. Sabemos que não esgotamos as reflexões sobre o assunto, assim como não apresentamos todas as impressões dos importantes autores que discutem a temática. Esperamos, porém, com esse pequeno recorte de reflexões amparar o debate posterior, que se dará com a exposição referente à apresentação das análises dos estudos de caso das escolas investigadas. Adiante, passaremos, portanto ao estudo de parte da história da cidade de Governador Valadares e da constituição da Escola de Tempo Integral no município.

#### **1.4 – Educação em Governador Valadares: aspectos de uma breve história e implantação da Escola de Tempo Integral – ETI**

Finalizamos o tópico anterior apresentando algumas reflexões sobre a constituição do tempo escolar e sobre as políticas públicas que subsidiaram a constituição e que sustentam

---

<sup>20</sup> Como justificativa da afirmativa, citamos a pesquisa de pós-doutoramento da autora intitulada “Relação com o Saber e Educação Integral: Um estudo sobre estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Contexto da Escola em Tempo Integral”, de Souza (2015).

ainda hoje a Escola de Tempo Integral no Brasil. A pretensão da referida antecipação teórica se deu no sentido de apresentar ao leitor dados sobre o histórico da Escola de Tempo Integral, visto que, investigamos instituições que atendem em período integral de oito horas diárias. Neste tópico nos aproximaremos da realidade específica do município de Governador Valadares, discorrendo sobre alguns dos fatos importantes que marcaram a constituição histórica da cidade, bem como sobre o processo de implantação da Escola de Tempo Integral na Rede de Ensino local. Passaremos agora, portanto, às escritas da realidade do município de Governador Valadares - GV, no que se refere ao histórico da educação pública municipal, e ao processo de implantação da Escola de Tempo Integral-ETI na cidade, no sentido de compreender mais um dos aspectos da estrutura que sustenta o entendimento do objeto de estudo da presente pesquisa, qual seja, a investigação de três escolas municipais da ETI/GV, que estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social, e que alcançaram o IDEB de 2011 e 2013 acima da média.

Para a fundamentação teórica da escrita deste tópico, propomos o estudo do Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG (2012), produzido pelo Grupo TEIA- Territórios, Educação Integral e Cidadania<sup>21</sup>, como resultado da pesquisa de avaliação e monitoramento da ETI/GV, que aqui denominaremos Relatório do Grupo TEIA (2012), bem como de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação - SMED de GV, tais como, os Cadernos de Diretrizes Curriculares da ETI/GV (2009) e o Plano Municipal Decenal de Educação com vigência de 2006 a 2015. Valemos, também, das dissertações de mestrado das professoras Erika Christina Gomes de Almeida (2013), e Luiza Lana Gonçalves Silva (2014), que investigaram as práticas dos docentes na escola de tempo integral de GV, tanto quanto do Relatório de Pesquisa da professora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (2015), que pesquisou a relação que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental estabelecem com o saber e a escola de tempo integral de GV. Amparamo-nos, ainda, nas escritas do historiador Haruf Salmen Espíndola (2000), e da professora Maria Cinira Santos Netto (1999) que nos apresentaram sua investigação sobre a formação histórica da cidade e região.

### **Um pouco da história de Governador Valadares: território e escola**

---

<sup>21</sup> O GRUPO TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania, pertencente à Faculdade de Educação - FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG foi criado em 2008 e constitui-se como um núcleo de pesquisa, ensino e extensão das temáticas relacionadas à educação integral e cidadania.

Para compreender parte do processo de constituição da educação pública no Município de Governador Valadares, bem como algumas das causas que justificaram a implantação da Escola de Tempo Integral na cidade, faremos a apresentação de alguns elementos que compõem a história local. Nesse sentido, segundo o historiador Espindola (2010), foi no contexto violento, das lutas entre os índios botocudos que habitavam a região e os soldados da Coroa Portuguesa, que se originou o espaço do território habitado atualmente chamado de Governador Valadares.

O autor esclarece que o primeiro agrupamento permanente de pessoas se fixou nos arredores do distrito de Baguari<sup>22</sup>, em função da instalação da 1ª Divisão Militar do Rio Doce. Desde o início, a localidade ficou conhecida popularmente como Figueira do Rio Doce e denominada oficialmente pelos comandantes da Divisão como Porto de Dom Manoel em referência a um equívoco cometido pelos moradores de uma visita que o Rei Manoel teria feito a um povoamento indígena local. Segundo Santos Netto (2009), em aproximadamente 1804, passaram pelas margens daquela região do Rio Doce as caravanas de exploração de pedras preciosas da Coroa Portuguesa e, por estarem em grande número de embarcações, os nativos saudaram os visitantes como se fosse a chegada do Rei Dom Manoel (1469- 1521), imperador do Portugal entre 1495 a 1521.

Após a chegada da 1ª Divisão Militar, o povoado se destacou pelo comércio de sal e pelo escoamento das produções vindas das regiões vizinhas. Em 1882, o arraial de Figueira tornou-se distrito da cidade de Peçanha e, em 1910, foi inaugurada a Estação Ferroviária de Figueira, evento que alavancou o crescimento comercial do lugar, possibilitando o escoamento dos produtos da base da economia até 1940, o café e a madeira, que tiveram seu auge em 1930 e foram, em seguida, substituídos pela pecuária e siderurgia a carvão vegetal até 1960.

Mas, segundo Espindola (2010), no distrito de Figueira e futura cidade de Governador Valadares, a agricultura e a pecuária sempre mantiveram espaço, lado a lado, com o comércio, que, desde a chegada da ferrovia, se mostrou como uma forte atividade para a economia local. A emancipação do distrito se deu em 31 de dezembro de 1937, data de criação do município de Figueira por ato do Governador Benedito Valadares<sup>23</sup> (1982-

---

<sup>22</sup> Baguari é um dos distritos do município de Governador Valadares, criado pela Lei Municipal nº 1039 de 12 de dezembro de 1953. Segundo Censo IBEG/2010 possui 1958 habitantes.

<sup>23</sup> Benedito Valadares Ribeiro nasceu em 1892 em Pará de Minas, e faleceu em 1973 no Rio de Janeiro. Formado em jornalismo, foi vereador e prefeito de Pará de Minas e Governador de Minas Gerais, considerado um homem muito influente no governo do presidente Getúlio Vargas, de 1930 a 1945. A bibliografia e os principais dados sobre Benedito Valadares foram retirados de “Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001”, disponível em

1973) que emprestaria o nome à cidade, quando da sua morte, pelo decreto Lei Estadual Nº 148, de 30 de janeiro de 1938.

A partir da década de 1940, a economia viveu o tempo da exploração dos recursos naturais da cidade: madeira, cana de açúcar, pedras preciosas, mica, sendo que as três décadas seguintes foram marcadas pelo crescimento urbano acelerado. Espindola (2010) apresenta que de 5.734 habitantes em 1940, a cidade passou para o número de 125.174 em 1970, chegando a 230.524 em 1991. Porém, ainda segundo o autor, a expansão econômica que marcou as décadas de 1930 até 1960 declinou e provocou o processo migratório da população, em busca de novas oportunidades, desencadeando o registro de 75.000 emigrantes locais em 1970, a maioria para países da América do Norte.

Atualmente, o município de Governador Valadares, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, possui população estimada em 278.363 habitantes, distribuídos em área territorial de 2.342 quilômetros quadrados de extensão, em uma média de 112 habitantes por quilômetro quadrado. O município apresenta um clima predominantemente quente e seco, podendo chegar com frequência a temperaturas elevadas de quarenta graus Celsius e é abastecido pelas águas do Rio Doce que atravessa a cidade garantindo a subsistência da população e proporcionando, também, um importante cartão postal junto ao Pico da Ibituruna. O Pico é o ponto mais alto da rocha localizada na cidade, que recebeu a denominação dos antigos habitantes índios botocudos, significando no idioma tupi guarani “pedra de nuvem negra”. O Pico da Ibituruna, além de ponto turístico local, abriga anualmente o Campeonato Brasileiro de Voo Livre, um importante evento nacional e internacional de repercussão comercial, econômica e esportiva para a cidade e região.

Ainda segundo o IBGE, o município de Governador Valadares possui um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,727, que é uma média considerada estatisticamente elevada, pois agrupa elementos avaliados positivamente, tais como, infraestrutura urbana com oferecimento de serviços de saneamento básico, pavimentação de vias públicas, transporte urbano, estabelecimentos públicos de saúde e educação, dentre outros. E ainda que Espindola (2010) apresente a redução da influência da cidade no mercado regional, com consequente perda de referência desta como polo comercial, os dados apresentados pelo IBGE revelam que Governador Valadares ainda se apresenta como ponto alto na comparação entre os municípios circunvizinhos, mostrando-se com maior renda per capita e mais alto IDH entre os demais, como explicitado em tabela abaixo.

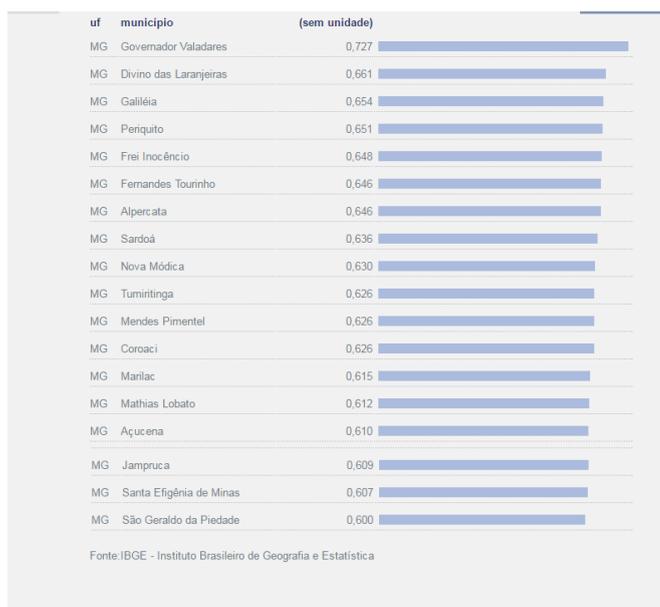


Figura 8 Título: IDH Comparado entre os Municípios Limites. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.<sup>24</sup>

A constituição do território habitado da cidade relaciona-se com a história de formação da escola em Governador Valadares, pois, segundo consta nos registros documentais da SMED em especial no Plano Municipal Decenal da Educação 2006-2015, foi com a extinção do povoamento indígena de Dom Manoel, em 1894, que a cidade recebeu o primeiro professor vindo daquele aldeamento. Segundo os registros, o professor se chamava Elídio e foi o único a lecionar no lugar até 1913, data da chegada da professora Theodolinda de Souza, que veio para trabalhar na recém inaugurada Escola Mista de Santo Antônio de Figueira. O documento expressa, ainda, que na primeira década do século vinte abriram-se algumas escolas particulares na cidade, de turmas únicas, nas quais predominava o uso de métodos rígidos de castigos físicos e que eram destinadas a ensinar os filhos dos fazendeiros e dos comerciantes mais abastados.

Os registros esclarecem também que, em 1928, a cidade inaugurou a primeira escola pública estadual, denominada “Escolas Reunidas Simão da Cunha”, que teve como primeira diretora nomeada a professora Maria Mercês Batista Pinto, e, em 1933, abriu o “Grupo Escolar Professor Nelson de Sena”. A década de 1930 foi registrada como um tempo de expansão e consolidação das escolas particulares vocacionadas, protestantes e católicas, tais como, a “Escola de Comércio Irmãos Salles” posteriormente denominada “Colégio Ibituruna”, o “Colégio Imaculada Conceição” e a “Escola Primária Presbiteriana”.

No início da década de 1940, foram criadas três escolas municipais, denominadas

<sup>24</sup> Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/comparamun/compara.php?lang=&order=dado&dir=desc> Acesso em 09 de junho de 2016 às 10h25.

“Escolas de Instrução Pública Municipal”, e cinco escolas multiseriadas no campo. O primeiro “Ginásio e Escola Normal Oficial”, uma escola pública estadual de nível médio, foi inaugurado no município, em 1965, época em que também foram criados os “Agrupamentos de Ensino”, de responsabilidade da Delegacia Regional de Ensino. E, em 1968, a cidade inaugurou a primeira escola de nível superior, a Faculdade de Direito Vale do Rio Doce, seguida pela Escola de Engenharia- Minas Instituto de Tecnologia, em 1970, que, posteriormente, transformou-se na Universidade Vale do Rio Doce.

Segundo consta ainda no histórico apresentado no Plano Municipal Decenal de Educação 2006-2015, em 1980, a prefeitura instituiu dois órgãos para gerenciar as ações das escolas públicas do município: a Fundação Serviços de Educação e Cultura - FUNSEC, responsável por gerenciar o atendimento das escolas de Anos Finais da Educação Básica (5º ao 9º ano) e o Ensino Médio Profissionalizante (Magistério e Contabilidade), das instituições localizadas na área urbana; e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC, responsável por gerenciar o atendimento das escolas de Anos Iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano) e Educação Infantil. O documento registra também que o grande número de profissionais leigos atuantes nos anos iniciais e na educação infantil, registrados nos documentos internos da SMEC se mostrava como um dos desafios da educação municipal no final da década de 1980.

Em 1992 a SMEC incorporou as funções da FUNSEC, relativas à fiscalização das escolas, assumindo para si todas as obrigações de gerência da educação municipal. Neste mesmo ano, foi elaborado e aprovado o Estatuto do Quadro Único dos Servidores do Magistério Público Municipal de Governador Valadares, Lei 3584/92, ainda em vigor nos dias atuais, que regulamentou as funções do quadro de efetivos da rede e garantiu a realização de concursos públicos, fato que possibilitou substituir o profissional leigo e sem qualificação pelo professor habilitado. A partir de 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96 e a consequente responsabilização distributiva deixou a cargo do município a obrigação primeira da educação infantil, e o ensino fundamental compartilhado com o estado. Nesse sentido, a preocupação de organizar a política pública educacional para esses segmentos se intensificou na rede municipal de ensino.

Em 1988, a SMEC implantou o Ciclo de Alfabetização nas escolas do município, sistema que organizou a distribuição das turmas em ciclos de aprendizagem de três anos em substituição à seriação anual. Porém, o Ensino Fundamental de nove anos só foi

implementado no município em 2003, possibilitando a organização, definição e a promoção dos três ciclos de aprendizagem em: Ciclo da Infância, previsto para os seis, sete e oito anos de idade; Ciclo da Pré - Adolescência, previsto para os nove, dez e onze anos de idade; e Ciclo da Adolescência, previsto para os doze, treze e quatorze anos de idade.

Em 2001, a SMEC foi renomeada para Secretaria Municipal de Educação, assumindo a sigla SMED, e, atualmente, está organizada em três departamentos e nove gerências administrativas e pedagógicas responsáveis por uma rede de ensino composta por 80 instituições exclusivamente municipais ou conveniadas, na região urbana e rural. As escolas municipais atendem em tempo integral, de oito horas diárias, de 8h às 16h, a crianças de um a cinco anos de idade da Educação Infantil, e alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e, em alguns casos, há escolas que cedem o prédio para o cumprimento de atividade com os alunos atendidos pelo Programa Pró-jovem Urbano<sup>25</sup>. As instituições conveniadas com o município também atendem em tempo integral, de oito horas diárias, porém as mesmas recebem apenas crianças de zero a cinco anos, pois estão credenciadas somente para atendimento da Educação Infantil. O coletivo da rede municipal está dividido em 40 escolas na área urbana, 25 escolas rurais, 13 instituições conveniadas no centro urbano e 2 conveniadas no campo.

No sentido de compreender alguns dos aspectos que compõem a rede de educação em tempo integral na cidade, apresentaremos, a seguir, parte do processo de constituição da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares.

### **A Escola de Tempo Integral de Governador Valadares: implantação, desafios e avanços**

A proposta da Escola de Tempo Integral foi implementada no município de Governador Valadares em fevereiro de 2010, de forma universal, ou seja, em todas as escolas municipais, para atendimento ampliado de oito horas diárias no Ensino Fundamental, e de dez horas diárias de atendimento nas instituições de Educação Infantil municipais e conveniadas, por meio de convênio com o Governo Federal para parceria com

---

<sup>25</sup> O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e participação cidadã - Projovem Urbano constitui-se como uma iniciativa do Governo Federal, autorizado pelo [Parecer CNE/CEB nº. 18/2008](#) e advindo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem que foi instituído Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005. O Projovem Urbano apresenta como objetivo principal promover a terminalidade do ensino fundamental para jovens com idade entre 18 e 29 anos com práticas pedagógicas integradas à qualificação profissional e à aproximação do jovem a sua comunidade. O Ministério da Educação mantém um endereço eletrônico com informações sobre o Programa, disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo> Acesso em 23 de junho de 2016, as 9h55.

o Programa Mais Educação<sup>26</sup>. A ação foi amparada pelas legislações federais, que preveem o atendimento em tempo integral, dentre elas o Artigo 34 e o Artigo 87 da LDB 9394/96, o FUNDEB Lei nº 11.494/2007, o Plano Nacional de 2001- Lei 10.172/ 2001, e a Meta Seis do Plano Nacional de Educação vigente - Lei 13.005/2014, e foi subsidiada, também, por um diagnóstico sócio econômico local, que está apresentado no documento denominado Caderno de Diretrizes Curriculares- Apresentação Geral- Caderno1- CDC/ET/GV1. Porém, ainda que a ação de ampliar a jornada escolar tenha ocorrido no ano de 2010, há relatos dos funcionários da rede municipal de educação, apresentados no Relatório do Grupo Teia (2012), que comprovam que a perspectiva de Escola de Tempo Integral foi fomentada entre os professores e demais funcionários desde a implementação do Ciclo de Alfabetização<sup>27</sup>, em 1997 e dos Ciclos de Aprendizagem<sup>28</sup>, que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos em 2003.

Alguns aspectos da história de Governador Valadares, tais como os ciclos de desenvolvimento econômico marcados pela exploração do solo, pelo comércio, pela migração da população local em tempos de crise econômica, pelo extermínio dos povos indígenas nativos e pela estagnação do crescimento, a partir da década de 1970, foram apresentados na contextualização da construção da política da ETI/GV. Tais fatores de composição da história local foram utilizados, pela equipe técnica da SMED, como uma das justificativas para comprovar a necessidade social da política pública da escola de tempo integral à população, tendo sido apresentados como base para caracterização de uma das prioridades do projeto, que se constituiu no “[...] fortalecimento da identidade local para o desenvolvimento sustentável” (Cadernos de Diretrizes Curriculares ETI/GV 1, 2009, p. 08). Nesse sentido, a proposta da Escola de Tempo Integral foi apresentada à população como uma alternativa para os graves problemas sociais que a cidade enfrentava em função do

---

<sup>26</sup> O Programa Mais Educação é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e foi criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Nº 7083 de 27/01/2010, com o objetivo de incentivar a educação em tempo integral no país, segundo Moll (2012), como melhor detalhado no tópico 1.3, do primeiro capítulo do presente texto.

<sup>27</sup> Como já foi apresentado anteriormente, no corpo do texto, o Ciclo de Alfabetização, segundo pesquisa documental foi instituído na Rede Municipal de Ensino em 1997 pela Resolução Municipal nº 001/97 de 05 de dezembro de 1997 que instituiu o regime de progressão continuada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em toda a rede de ensino.

<sup>28</sup> Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação revogou a resolução dos Ciclos de Alfabetização e instituiu os Ciclos de Formação e Aprendizagem, que foram implementados como proposta de política pública de educação municipal pela Resolução nº 01, de 28 de janeiro de 2003 definindo a reorganização do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Governador Valadares em nove anos de duração distribuídos em três anos para cada ciclo, assim constituídos com previsão de idade: Educação Infantil, para crianças de 04 e 05 anos de idade; Ciclo da Infância, para alunos de 06, 07 e 08 anos de idade; Ciclo da Pré-adolescência, para alunos de 09, 10 e 11 anos de idade; Ciclo da Adolescência, para alunos de 12, 13 e 14 anos; e Educação de Jovens e Adultos- EJA a partir de 15 anos de idade.

processo histórico de desenvolvimento econômico e social.

Ainda segundo informações da equipe da SMED, constantes no CDCETI/GV1, na época proposta para a implantação da ETI, o município apresentava um índice significativo de crianças e adolescentes em situações de risco e vulnerabilidade, em casos de evasão e abandono da escola. Somando-se a esse quadro apresentava-se, ainda, a demanda de dezenove mil vagas para a Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos de idade. Todos os desafios relatados pela equipe da SMED, no CDCETI/GV1, foram priorizados como objetivos do projeto da ETI para a cidade e traduzidos como o desejo de estabelecer uma proposta de escola que possibilitasse “Construir a identidade local; promover desenvolvimento sustentável e resgatar a liderança do município na região; Atender às demandas educacionais da infância, adolescência, jovens e adultos.” (Cadernos de Diretrizes Curriculares ETI/GV 1, 2009, p. 10)

Como observado nas transcrições acima, a ideia do desenvolvimento sustentável local estava fortemente presente nas proposições teóricas da ETI/ GV e também foi percebida nos depoimentos registrados pelo Relatório do Grupo TEIA (2012) que sintetizaram em dois os motivos pelos quais se justificou a ETI/GV, quais foram: o cumprimento do compromisso de campanha eleitoral da prefeita Elisa Costa<sup>29</sup>, registrado em seu primeiro programa de governo elaborado para o mandato de 2009 a 2012; e a verificação do alto índice de homicídios violentos e com requintes de crueldades, envolvendo crianças e adolescentes na cidade, fato que acarretou para o município a classificação de um dos lugares mais violentos para a população juvenil, como apontado nas pesquisas produzidas pelas Nações Unidas e pela Secretaria Nacional dos Direitos Humanos<sup>30</sup>. Nesse sentido, segundo depoimentos apresentados no Relatório do Grupo TEIA (2012), a proposta de Escola de Tempo Integral visava a associar um projeto de educação com um projeto de proteção social para as crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade.

Segundo Souza (2016), deve-se ficar atento aos perigos de se edificar um discurso de

---

<sup>29</sup> Elisa Maria Costa é nascida em João Neiva, em 1958, filiada ao Partido dos Trabalhadores- PT, já foi vereadora em Governador Valadares por dois mandatos e Deputada Estadual em Minas Gerais. Foi eleita em 2008 para prefeita da cidade e reeleita em 2012 para o segundo mandato, ainda em curso, tornando-se a primeira mulher prefeita e o primeiro caso de reeleição do município. As informações foram retiradas do site [https://pt.wikipedia.org/wiki/Elisa\\_Costa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Elisa_Costa) com acesso em 13 de junho de 2016, as 10h48.

<sup>30</sup> Os dados podem ser confirmados no documento denominado Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008, disponível em <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/brazil/documents/Mapaviolencia.pdf> , acesso em 15 de junho de 2016, as 16h30, bem como, na pesquisa intitulada Migração, Vulnerabilidade e Mudanças Ambientais no Vale do Rio Doce, discutida no artigo Distribuição espacial e percepção sobre violência em Governador Valadares: (re)pensando aspectos da vulnerabilidade social, de SIMÃO et. al (2016), disponível em <http://climacom.mudancasclimaticas.net/?p=4910> .

justificativa para uma política de escola de tempo integral no binômio da educação e da proteção social, visto que tal prática pode manter o debate e a aplicabilidade da proposta em torno de argumentos que valorizem a guarda, a vigilância, a proteção, o cuidado e a superação da vulnerabilidade. E, nesse sentido, corre-se o risco da promoção de uma escola de tempo integral para um público determinado, exclusivo e com fins de política social. A autora supracitada questiona ainda os argumentos de proteção social, ao apresentar em sua pesquisa, o alto índice de evasão dos adolescentes da ETI/GV, e o crescente número de homicídios envolvendo jovens na cidade relatados no documento Mapa da Violência 2014/ Os Jovens do Brasil<sup>31</sup>.

E foi, também, na percepção de rede de proteção para a criança e para a adolescência que, segundo o Relatório do Grupo TEIA (2012), se justificou e se amparou a implantação da proposta de Escola de Tempo Integral em toda a rede municipal em um único momento. Tal justificativa de guarda e proteção social serviu também para sustentar a implantação da experiência em todas as escolas da rede ao mesmo momento, opondo-se a uma proposta de implantação gradativa ou de “escolas testes” ou “escolas pilotos”. O Relatório do Grupo TEIA (2012) registrou ainda que houve um processo de adesão gradativa pelas escolas durante o ano de 2010, que permitiu a cada unidade de ensino definir de acordo com suas condições físicas e organizacionais, a melhor data de iniciar as atividades em jornada ampliada. Mas, confirmou-se também que, ao final de 2010, todas as unidades educacionais municipais atendiam em horário integral de oito horas diárias com alunos.

### **Aspectos do Currículo da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares**

A organização curricular da ETI/GV está apresentada nos Cadernos de Diretrizes Curriculares- CDC/ETI, compostos de quatro volumes. Inicialmente, o Caderno de Diretrizes Curriculares, Volume1-CDC/ETI1, expõe as justificativas de ampliação da jornada escolar no município, relacionando-a com o histórico econômico e social da cidade, bem como apresenta um panorama geral da proposta curricular para a escola de tempo integral na cidade. O Caderno de Diretrizes Curriculares, Volume 2-CDC/ETI2 detalha o Eixo Identidade e Diversidade, que envolve o trabalho com as disciplinas e conteúdos de História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, Educação Física, e o Movimento e o Brincar na Educação Infantil. O Caderno de Diretrizes Curriculares, Volume 3-CDC/ETI3,

---

<sup>31</sup> O documento “Mapa da Violência 2014: Jovens do Brasil” está disponível para acesso no site [http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf) . Acesso em 15 de junho de 2016, as 16h42.

dispõe sobre o Eixo Comunicação e Múltiplas que engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, Arte e Informática Educacional. E, finalmente, o Caderno de Diretrizes Curriculares, Volume 4-CDC/ETI4, define o Eixo Sustentabilidade e Protagonismo, que agrupa as disciplinas de Ciências e Geografia.

A definição de estruturar o currículo da ETI/GV por Eixos Temáticos está apresentada no CDC/ETI1, e demonstrada pela seguinte ilustração:

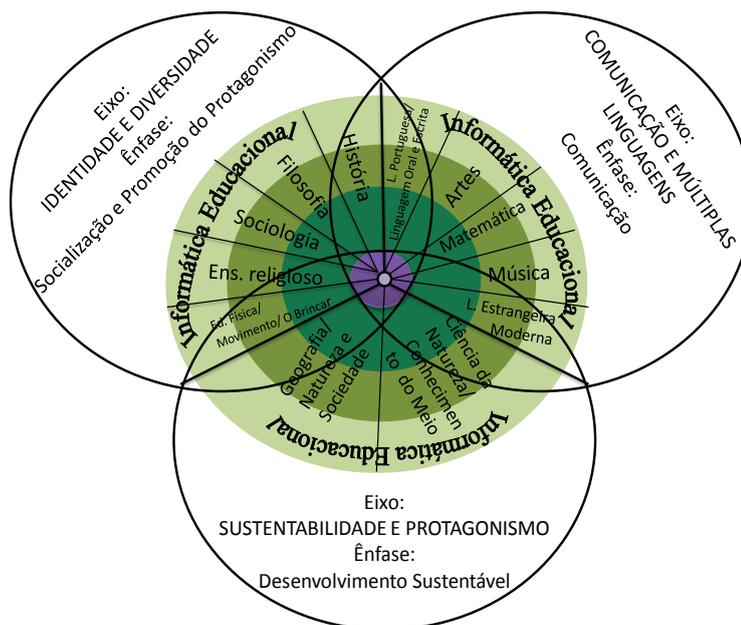


Figura 9 Título: Mandala de Classificação dos Eixos Temáticos. Fonte: CDC/ETI1, página 06, documento em PDF de domínio da autora.

A perspectiva da proposta de trabalho com os Eixos Temáticos foi justificada pela equipe da SMED e exposta no CDC/ETI1, baseada nas práticas multidisciplinares existentes na educação. Considerou-se como Eixo Temático o agrupamento das disciplinas por campo do conhecimento, que socialmente, ou pedagogicamente, fossem identificadas afins, e que possibilitassem o diálogo entre seus saberes e as suas estratégias de abordagem, bem como o fortalecimento da identidade social e o respeito à diversidade. O agrupamento em Eixos Temáticos visou romper com a separação das disciplinas em blocos isolados, e propunha a seleção dos conteúdos na tipologia tríade de: Conteúdos Conceituais, compostos pelo grupo de conceitos, princípios e fatos que o aluno deve aprender; Conteúdos Procedimentais, classificados como aqueles procedimentos que o aluno vivencia para garantir a aprendizagem dos conceitos propostos; e Conteúdos Atitudinais, definidos como os conhecimentos adquiridos, resultantes do processo de aprendizagem.

A proposta curricular previa a disposição do trabalho diário dos professores em

modalidades organizativas denominadas projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes que objetivavam, segundo depoimentos da equipe da SMED dispostos no Relatório do Grupo TEIA (2012), e registrados no Caderno de Diretrizes Curriculares- 1, a proposição de práticas pedagógicas sequenciadas sobre temas escolares de interesse social, que otimizassem a aprendizagem. Toda construção curricular da ETI/GV, proposta nos Cadernos, se amparou no estudo das características de cada etapa do desenvolvimento humano, definidos nos Ciclos da ETI, quais sejam, a Educação Infantil, o Ciclo da Infância, o Ciclo da Pré-Adolescência e o Ciclo da Adolescência. E, segundo o Relatório do Grupo TEIA (2012), uma característica marcante da proposta curricular da ETI/GV foi a preocupação em consolidar a política de educação do campo, como uma prática pedagógica que valorizasse a cultura das comunidades rurais e garantisse a identidade das escolas do meio rural.

A proposta curricular da ETI/GV se organizou em turno único, distribuindo os conteúdos previstos para cada um dos Eixos Temáticos e as oficinas do Programa Mais Educação ao longo das oito horas diárias de atendimento aos alunos, de 8h às 16h. Tais oficinas do Programa Mais Educação foram, segundo o Relatório do Grupo TEIA (2012), um dos diferenciais favoráveis que contribuiu para o processo de implantação e consolidação da política da ETI na cidade. Segundo depoimentos de professores e da equipe gestora, constante no documento supracitado, a variedade de atividades e oficinas do Programa Mais Educação, que dividiam espaço com os conteúdos do núcleo comum, ao longo do dia escolar, possibilitaram uma adaptação prazerosa dos alunos à extensão da jornada escolar e garantiram a organização dos horários para o planejamento e os horários de estudos dos professores na escola.

Na organização da jornada escolar diária dos alunos do Ensino Fundamental, e crianças da Educação Infantil, da ETI/GV, estão inclusas quatro refeições diárias, sendo elas: café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. O cardápio alimentar é elaborado e repassado para as escolas pela equipe de nutricionistas da Gerência Alimentar da SMED, as quais também acompanham e fiscalizam as escolas no desenvolvimento da proposta. Além das refeições, no Ensino Fundamental, os alunos vivenciam uma rotina de oito módulos diários de cinquenta minutos de aula, intercalados com um intervalo para descanso e recreio de vinte minutos pela manhã e um intervalo de uma hora para almoço. Porém, na organização da rotina das crianças da Educação Infantil, que também inclui as quatro refeições, a distribuição das atividades pedagógicas sofre variações diversas do Ensino

Fundamental em função da idade das crianças e de outros fatores decorrentes da fase do desenvolvimento.

Dentre os desafios apontados pelos professores e demais funcionários da rede municipal de educação de Governador Valadares, e descritos no Relatório do Grupo TEIA (2012), destacaram-se as queixas em relação às instalações físicas das escolas que acolheram a ETI/GV em 2010, e que ampliaram a jornada de quatro horas e trinta minutos para oito horas diárias. Questões estruturais tiveram que ser resolvidas na maioria das escolas, no percurso do ano letivo, tais como, acomodações para realizar as refeições, visto que as escolas que até pouco tempo antes funcionavam em turno e contra turno não comportavam refeitórios para almoços e jantares como os que foram determinados pela equipe de alimentação escolar para a ETI/GV.

Os tensionamentos nas escolas sobre as instalações sanitárias e os bebedouros também foram constantes em muitas comunidades, no ano de implantação, pois o aluno permanecia mais tempo na escola e necessitava de espaços adequados para realização de sua higiene pessoal, a quantidade e a qualidade dos sanitários existentes não se mostraram suficientes. Muitas escolas da rede municipal também não comportaram o quantitativo de alunos em turno único e necessitaram alugar espaços anexos ao prédio principal da escola para manter os alunos na jornada ampliada. Os espaços anexos, locados para muitas instituições, foram considerados inadequados para o funcionamento de uma escola, também se tornaram temas de conflito presentes nos depoimentos do Relatório do Grupo TEIA (2012). As deficiências físicas da rede municipal de ensino, acima apresentadas, podem ser confirmadas nos dados coletados pelo Grupo Teia, que assinala que:

Acerca dos outros índices, considerando apenas os respondentes que assinalaram a existência do equipamento na sede, é possível dizer que, enquanto 34% das escolas possuem quadras cobertas e 13,2% possuem quadras descobertas existem, 56,6% e 73,6% não possuem, respectivamente, quadras cobertas ou descobertas. Acerca do auditório, 81,1% não o possuem; já a sala de vídeo e a sala de multiuso também são dois outros espaços ausentes na maioria das escolas, somente 20,8% possuem sala de vídeo; já 15,1% possuem sala de multiuso, enquanto 71,7% não a possuem. Outro item também ausente é o quiosque, que está presente apenas em 28,3% das escolas, entretanto, esse item é de recente aquisição pelas escolas, pois, conforme explicação dada pelo dirigentes, foram construídos quiosques como parte da estratégia de instalação da ETI. (GOVAL/ Relatório Grupo TEIA, 2012, p. 48)

Ainda como temática que se realçou na linha dos desafios que acompanharam o processo de implantação da ETI/GV merecem destaque as discussões em torno das condições do trabalho docente. Em somatória aos problemas de adaptação aos espaços físicos deficientes ora descritos, os professores também se mostraram relutantes com as

modificações da rotina pedagógica que se estendia pelo curso das oito horas diárias e, principalmente, com a aprovação da Lei Complementar nº 129 de 09 de novembro de 2009, que alterou a jornada semanal de trabalho dos servidores da educação de vinte e duas horas e trinta minutos semanais para quarenta horas semanais. A aprovação da lei na Câmara Municipal, e as adequações cabíveis no ano seguinte, provocaram debates intensos entre a categoria e a gestão municipal, bem como, movimentos de greve e manifestações sindicais, como consta nos depoimentos apresentados no Relatório do Grupo TEIA (2012). Em função do processo de adaptação dos docentes à nova realidade, os gestores escolares relataram que, nos dois primeiros anos após a implantação da ETI/GV, a prática de pedidos de afastamentos para tratamento de saúde e pedidos de mudança de lotação foi constante e causou transtornos na rotina escolar.

A Lei Complementar Municipal 129/2009 organizou a carga horária do professor na seguinte distribuição: vinte e cinco horas semanais de efetivo trabalho com os alunos; seis horas semanais para estudo individual ou coletivo; quatro horas de intervalos para descanso; três horas semanais para planejamento com os pares; e duas horas semanais para atividades extraclasse. Ainda que a recente reorganização da rotina escolar tivesse gerado opiniões contrárias e divergências entre os professores, em relação ao tempo oferecido para estudo e planejamento, houve avaliação positiva pela maioria dos profissionais da educação da rede municipal, como consta no Relatório do Grupo TEIA (2012). Inicialmente, a jornada de tempo integral foi distribuída de sete às quinze horas e, atualmente, está disposta de oito às dezesseis horas.

Sobre a percepção dos professores acerca da importância da ETI/GV para a cidade, o Relatório do Grupo TEIA (2012) apresentou ainda resultados importantes das posições expressas pelo grupo pesquisado. Os dados revelam que 84,7 dos profissionais da educação da rede municipal consideraram a jornada escolar de tempo integral importante para o município, indicando apoio à ETI/GV apesar dos desafios enfrentados durante a implantação. No entanto, a avaliação positiva da proposta de escola de tempo integral no município foi mais incisiva entre os professores que atuavam quarenta horas semanais na mesma escola, fato que propôs reflexões sobre a aceitação da escola de tempo integral em relação ao nível de envolvimento do profissional e ao tempo de dedicação do mesmo na instituição.

Almeida (2013) nos apresenta que os professores participantes da pesquisa demonstraram respostas de rejeição às condições físicas em que se encontravam as escolas,

pois se sentiam confinados na ETI/GV e apresentaram reivindicações de melhores condições de trabalho que versavam sobre os espaços para atividades pedagógicas e para higiene, formação continuada, horários de alimentação, descanso e, ainda, melhores salários. Segundo a autora, a ampliação da jornada escolar, que se deu em 2010, com os mesmos espaços físicos das escolas de 2009, ou em espaços alugados para “anexos”, trouxe situações de desgastes extremos para os professores ao longo de um dia letivo, tais como: barulho excessivo em função de algumas oficinas de música ou de luta; trânsito frequente dos alunos na escola por falta de salas de aulas para todos e pela necessidade de rodízio entre as salas existentes; realização de refeições em locais inadequados por ausência de refeitório; permanência dos alunos e professores em locais muito quentes, improvisados como salas de aulas, dentre outras.

Finalmente, sobre os depoimentos apresentados no Relatório do Grupo TEIA (2012), é importante, ainda, valorizar a perspectiva dos pais, que foi expressa no documento. Segundo consta, a maioria dos familiares que participaram da pesquisa aprovaram a ETI/GV, porém relacionaram a importância da escola em tempo integral com a guarda e proteção dos filhos, justificando que, enquanto estão na escola, os filhos não estão na rua. Nesse sentido, a opinião apresentada pelos pais na pesquisa, após a implantação da escola, corroborou com os fundamentos iniciais defendidos pela equipe da SMED para justificar a necessidade da ETI/GV, amparando-se também no imperativo da proteção social vinculada à educação. No entanto, em seus depoimentos, os pais também reconheceram e valorizaram a necessidade de o aluno aprender mais em função do maior tempo passado na escola, avaliando positivamente as oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação e, apontando-as como diferencial da ETI/GV, ponto que também é expresso pelos adolescentes nos escritos de Souza (2015).

Em 2010, foram oferecidas oficinas de judô, capoeira, balé, dança, circo, rádio comunitária, teatro, jornal escola, karatê, percussão, pintura, informática educacional, horta, basquete, vôlei, ginástica rítmica, dentre outras, para escolha da escola, segundo a organização da matriz curricular. Os profissionais que desenvolviam essas atividades eram chamados de “oficineiros”<sup>32</sup>, e, na época de implantação da ETI/GV, recebiam para ajuda de custos com transporte e alimentação o valor de R\$ 60,00 (sessenta reais) por turma em que atuavam por mês. Almeida (2013) esclarece que, o Manual Operacional do Programa Mais

---

<sup>32</sup> Os profissionais que se inseriam nas escolas comoicineiros tinham previsão de atuação descrita no manual operacional “Programa Mais Educação: Passo a Passo”. Segundo Almeida (2013), osicineiros estavam amparados pela Lei Federal nº 9608/1998 que dispõe sobre o trabalho voluntário.

Educação permitia que osicineiros fossem agentes comunitários, caracterizados como educadores sociais, agentes culturais ou estudantes universitários que se identificassem com as oficinas do programa, e o programa previa para cadaicineiro a possibilidade de ministrar, no máximo, cinco oficinas e atuar em até cinco turmas, compostas por um limite de trinta alunos cada.

Ao apresentarem suas concepções sobre a ETI/GV para os pesquisadores do Grupo TEIA, os alunos da rede municipal de ensino também expressaram a justificativa baseada na proteção social e relataram a importância da ETI na retirada das crianças e dos jovens das ruas da cidade. Todavia, expressaram-se de modo mais incisivos na avaliação dos desafios e entraves da ETI/GV, visto que enumeraram os seguintes pontos negativos da escola de tempo integral: os aspectos físicos, referindo-se às estruturas inadequadas das escolas; o cansaço produzido pela rotina diária da ETI, relativo às atividades propostas ao longo do dia; as oficinas do Programa Mais Educação, que segundo os alunos, eram escolhidas sem que se observasse o interesse discente; e a rotatividade dos professores, pois muitos tiravam licenças médicas, mudavam de escola ou perdiam seus contratos de trabalho.

Nesse sentido também, ao indagar sobre as aprendizagens dos alunos na ETI/GV, a pesquisadora Souza (2015) nos esclarece que os estudantes manifestaram sua opinião com relação às oficinas escolhidas ao registrarem que, geralmente, as mesmas estavam dispostas no currículo sem a consulta dos discentes e consonância com as suas aspirações. Porém, ainda que tenham demonstrado o cansaço físico, decorrente da rotina escolar, dentre outras dificuldades, os estudantes que participaram da pesquisa de Souza (2015) também afirmaram estar aprendendo novos conhecimentos na escola, depois da extensão da jornada para oito horas diárias, principalmente relacionados às oficinas do Programa Mais Educação.

A Escola de Tempo Integral de Governador Valadares, em seu processo de implantação e consolidação como política pública de educação na cidade, apresentou muitos eventos que mereceram estudo e reflexão. Nesse tópico da escrita, para aproximação do leitor à realidade local, intentamos apresentar alguns dos referidos aspectos, que foram importantes para a constituição da ETI/GV e que puderam contribuir para a compreensão do processo de universalização da ampliação da jornada escolar no município, evento este que se apresentou com o objetivo de promover a educação em tempo integral e objetivou a transformação social sustentável da cidade. O estudo em foco, ainda que não tenha esgotado o tema da ETI/GV, apresentou ao leitor a realidade em que se imerge o objeto de estudo da presente pesquisa, qual seja, três escolas da rede municipal de Governador Valadares,

situadas em locais de vulnerabilidade, que alcançaram resultados melhores no IDEB de 2011 e 2013.

Até o presente instante, ocupamo-nos de apresentar as fundamentações teóricas que envolvem o objeto de investigação da referida pesquisa em três escolas do Município de Governador Valadares, que atendem em tempo integral, e que, mesmo localizadas em áreas de vulnerabilidade social, alcançaram as metas previstas para o IDEB de 2011 e de 2013. Foi nesse sentido que estudamos alguns aspectos do processo de constituição de parte do histórico do atendimento escolar em tempo integral no Brasil e, em específico, na cidade de Governador Valadares, para a aproximação do leitor com a realidade cuja investigação aprofundaremos com o estudo de caso das escolas propostas.

A partir do recorte histórico apresentado sobre a ETI/GV, neste tópico, bem como das análises e reflexões destacadas anteriormente no texto, faremos, no capítulo seguinte, a apresentação da pesquisa de campo realizada nas três escolas investigadas, quais sejam, Escola Municipal Serra Lima, Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro e Escola Municipal Antônio de Castro Pinto. Nesse sentido, além dos dados e informação apresentados na primeira exposição, que denominamos de grupo de “Respondentes”, nos ocuparemos, a seguir, da descrição e da análise dos dados coletados em cada escola no intuito de compreender parte das causas que possam ter influenciado os resultados de aprendizagem das referidas instituições e ter colaborado para a melhora do rendimento dos alunos.

## **2. TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES: INVESTIGANDO O SUCESSO ESCOLAR**

A primeira parte do texto, expressa no capítulo 1, destinou-se a apresentar ao leitor a dinâmica da investigação com a exposição da escolha do tipo de pesquisa de campo e dos dados gerais colhidos nas escolas pesquisadas. Tratamos, ainda, anteriormente, de alguns aspectos relevantes referentes ao processo de constituição da Escola de Tempo Integral no Brasil e em especial em Governador Valadares, pois o tema do tempo escolar está diretamente ligado ao objeto da presente pesquisa, visto que as escolas da rede municipal, investigadas neste trabalho, atendem em tempo integral de oito horas diárias.

Contudo, as escolas foram escolhidas para a investigação por se destacarem em seus resultados de índices de aprendizagens, expressos nas avaliações externas, em especial na Prova Brasil que se traduz no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB de 2011 e 2013. Nesse sentido, outro aspecto relevante que se liga diretamente ao problema emergente na investigação é a garantia da qualidade da educação e do sucesso escolar, já que objetivamos descobrir, em nosso processo de coleta e análises dos dados nas escolas selecionadas, quais foram os fatores que contribuíram para a garantia de bons resultados na aprendizagem, traduzidos nas metas estabelecidas para o IDEB de 2011 e 2013, das referidas instituições.

Na relação de análise dos resultados alcançados pelas escolas no IDEB de 2011 e 2013 e os fatores que tiveram influência sobre tais eventos de sucesso, também se investiga o território em que se encontram as instituições e suas vulnerabilidades, pois as escolas pesquisadas apresentam, ainda, a similaridade de estarem situadas em locais de vulnerabilidade social, ou seja, localizam-se em bairros periféricos da cidade com escassez de recursos sociais e culturais e apresentam na circunvizinhança uma população caracterizada como de baixo poder aquisitivo. E, nesse sentido, coube-nos averiguar qual o alcance dos fatores infra e extra escolares para o sucesso acadêmico desses alunos.

Sobre a influência da escola, a pesquisadora Maria Teresa Gonzaga Alves (2006), em sua tese de doutorado, pesquisou o efeito-escola de sete instituições de ensino públicas de Belo Horizonte, investigando o impacto dos fatores extra e infra-escolares no desempenho dos alunos numa proposta de pesquisa longitudinal. As escolas investigadas apresentaram contextos sócioeconômicos similares e foram alvo da pesquisa no decurso de dois anos que abrangeu desde o início do sexto ano (quinta série) ao final do sétimo ano

(sexta série). Inicialmente, a autora apresenta os dados demonstrados pelo SAEB com os resultados analisados da Prova Brasil de 2003 que comprova a existência do efeito das escolas brasileiras no sucesso dos alunos.

O trabalho se constrói na perspectiva de que há influências da escola sobre o desenvolvimento dos alunos, e apresenta uma refutação dos resultados apresentados pela pesquisa coordenada por Coleman *et al* (1966)<sup>33</sup> em relação ao efeito-escola. A autora foi amparada pela bibliografia internacional, Brookover *at al* (1979) e Rutter *et al* (1979), Edmonds (1979), dentre outros, que, ao desenvolverem suas pesquisas dentro das escolas, comprovaram a importância de determinados fatores na aprendizagem, tais como, organização didática e ambiente escolar, expectativa dos professores em relação aos alunos, crença nos objetivos da escola na comunidade, forte liderança escolar, domínio do currículo a ser ensinado, dentre outros, e associando-os ao sucesso escolar.

Alves (2006) esclarece, ainda, que as pesquisas sobre o efeito-escola objetivaram investigar o impacto da escolarização na vida dos alunos e que os trabalhos sobre escola eficaz versaram sobre a análise de processos educacionais em instituições consideradas atípicas porque eram compostas por um corpo discente desfavorecido economicamente, mas que apresentavam bons resultados. Sobre o efeito-escola, a autora afirma que cada escola exerce um efeito próprio sobre o desempenho do aluno, negativa ou positivamente, e que os fatores responsáveis por este efeito podem estar dentro ou fora do controle da escola. Alves (2006) também assevera que o tipo de pesquisa importa muito para investigar o efeito-escola sobre o desenvolvimento intelectual e físico dos alunos. Por isso, para a autora, as pesquisas do tipo longitudinal que permitem coletar informações sobre os progressos dos diferentes alunos, ao longo de um percurso de tempo, normalmente delimitado por dois anos, é a mais indicada.

Nos resultados da pesquisa de Alves (2006), emergiram fatores associados à garantia de uma escola eficaz, tais como: a gestão escolar que desempenhe um papel de

---

<sup>33</sup> Estudo desenvolvido na década de 1960, coordenado por James Samuel Coleman, para investigar a relação dos agentes internos e externos e escola sobre o aprendizado dos alunos. O documento foi encomendado pelo Congresso norte americano como forma de resposta às pressões referentes a igualdade de oportunidades para todas as classes sociais. O estudo coletou dados de milhares de professores e alunos dos anos finais da educação básica norte americana. Segundo João Batista Araújo e Oliveira (2016) Coleman amparou-se na premissa inicial de que os investimentos governamentais nas escolas garantiriam a promoção da igualdade das classes e das etnias, porém terminou por concluir que: os investimentos em insumos objetivos por si só não garantiriam os bons resultados dos alunos; que o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos é a composição sócioeconômica dos alunos; e que os estabelecimentos confeccionais, no caso do estudo foram os católicos, exerciam impacto maior sobre o desempenho em função da relação de valores estabelecida entre a escola e a família.

liderança pedagógica e administrativa; um grupo de professores estáveis, habilitados, frequentes e comprometidos com a rotina da escola; a existência de um programa de ensino claro e que garanta segurança mínima para alunos e professores; e a interação da família com a escola.

Com relação à condição socioeconômica das famílias atendidas e o rendimento escolar dos alunos, Alves (2006) observou que essa condição isolada não exercia influência predominante, visto que foram constatados níveis de bom desempenho tanto em grupo de alunos com renda maior e menor em escolas diversas. Nesse sentido, presumiu-se que as práticas escolares exerceram maior influência nos bons resultados dos alunos do que na situação financeira da família. A incidência do efeito-escola, segundo Alves (2006), será maior ou menor de acordo com o tempo de vida escolar de cada aluno, pois a autora esclarece que a escola exerce sobre o aluno um efeito que se acumula no tempo de permanência do mesmo na instituição e que pode ser percebido nos resultados de aprendizagem apresentados em determinada instituição pelos novatos em contraposição aos veteranos.

Na perspectiva de compreender os fatores que influenciaram os resultados positivos das três escolas investigadas na pesquisa de campo, faremos, a seguir, a apresentação de cada uma das escolas, e dos temas que emergiram delas, a partir da pesquisa de campo, intercalando a exposição empírica com referenciais teóricos correspondentes.

## **2.1 Escola Municipal Serra Lima**

Iniciamos a descrição das escolas pela Escola Municipal Serra Lima por agregarmos à escolha desta instituição um valor emocional, uma vez que atuamos como pedagoga nesta escola de agosto de 2010 a dezembro de 2015 e o despertar do projeto da presente pesquisa se deu naquele espaço. Na época tivemos a oportunidade de observar a melhora de desempenho dos alunos e a amostra dos resultados positivos do IDEB de 2011 e 2013, agregada à inquietação referente à qualidade dos espaços físicos nos quais aconteciam as atividades pedagógicas cotidianas. Como relatado pelos professores e demais funcionários das escolas investigadas, nos questionários aplicados, as escolas municipais vivenciam uma rotina de reformas e ampliações prediais intensiva nos últimos dois anos, fato que está desgastando os profissionais, mas também está estruturando melhor fisicamente as instituições.

No momento da implantação da ETI/GV e nos primeiros anos de funcionamento, viveu-se um caos em relação à adaptação dos espaços físicos para atender a demanda discente na jornada ampliada, como se constatou nos depoimentos apresentados pelos funcionários. Observamos relatos detalhados desse mesmo teor também no Relatório do Grupo Teia (2012), em que os professores, diretores e alunos se queixaram da infraestrutura das escolas e dos espaços anexos que foram alterados para acolher os alunos em tempo integral. Enfim, o espaço físico deficitário foi um ponto considerado negativo e apresentado pela maioria dos que vivenciaram a implantação da ETI/GV, e na Escola Municipal Serra Lima não foi diferente.

Em agosto de 2010, data da implantação da ETI/GV na referida escola, a instituição atendia de 7h às 15h a duzentos e dez alunos distribuídos em turmas da Educação Infantil, Ciclo da Infância, Ciclo da Pré-Adolescência e Ciclo da Adolescência, perfazendo um total de dez turmas que se dividiam em cinco salas de aula. E, no turno da noite a escola ainda recebia uma turma de Educação de Jovens e Adultos, para realizar as aulas em uma das salas que era ocupada em forma de rodízio ao longo do dia. Além das cinco salas de aula, as atividades pedagógicas cotidianas eram realizadas em outros espaços atípicos, tais como, dois espaços improvisados embaixo das árvores chamados de “Sombra”, um lugar debaixo de um telhado recém construído chamado de “Toldo”, em um “Refeitório”, que perdeu suas funções originais para se transformar em sala de aula, e no “Quiosque” que havia sido construído no ano anterior, e que, para fins de esclarecimento, pode se definido como uma varanda coberta. A escola contava ainda com uma quadra coberta, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de professores, um banheiro adulto com um sanitário e dois banheiros infantis para alunos, no pátio, com dois sanitários em cada um deles.

Faz-se necessária a apresentação de alguns aspectos da estrutura física da Escola Municipal Serra Lima à época da implantação da ETI/GV para a compreensão do contexto em que os alunos, os professores e demais funcionários da instituição estavam inseridos no momento do início das atividades em jornada ampliada na rede municipal e no qual tiveram que conviver por aproximadamente cinco anos até a viabilização das obras de reformas e ampliações prediais. Tal contextualização de uma instituição na qual a estrutura física se mostrava inadequada para o atendimento da jornada ampliada e que, agregava a esse fator o entorno carente de recursos culturais, nos motivou a investigação das causas que possibilitaram o sucesso escolar traduzido nos resultados do IDEB de 2011 e 2013.

Nesse sentido, descobrimos em nossa investigação documental que a Escola

Municipal Serra Lima é uma instituição antiga localizada no Bairro Palmeiras, que por sua vez está situado em uma região periférica da cidade. A escola foi criada pela Lei Municipal n.º 163 de 03 de abril de 1951 e autorizada pela portaria n.º 238/81, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 06/05/82 à página 29 coluna 02. E iniciou o atendimento em prédio próprio, o atual, em 24 de junho de 1979 com base na Lei n.º 2385 de 21/08/1978 outorgada pelo Prefeito daquela época, Dr. Raimundo Monteiro de Resende, pois anteriormente funcionava em casas alugadas no próprio bairro. A denominação da Escola Municipal qual seja “Serra Lima” foi uma homenagem a um dos grandes pioneiros da história de Governador Valadares, um carpinteiro local que contribuiu com o desenho e a definição do traçado de nossa cidade. Segundo Espindola (2005) por sua dedicação a atividade de auxílio ao engenheiro topógrafo Olympio de Freitas Caldas, designado à época para realizar o projeto arquitetônico da cidade de Figueira, hoje Governador Valadares, muitos creditam a José Serra Lima de Oliveira a autoria do desenho da cidade. O ilustre morador foi homenageado também com o nome de uma praça central da cidade e um edifício.

O bairro Palmeiras, que abriga a Escola Municipal Serra Lima desde a sua criação, é considerado um local violento da cidade e marcado nos noticiários regionais por constantes relatos de homicídios, assaltos e demais crimes, fato que caracteriza negativamente os moradores do bairro, os quais constituem-se na sua totalidade como os discentes ou familiares dos alunos da escola. Atualmente, a Escola Municipal Serra Lima atende a cento e cinquenta alunos em turmas da Educação Infantil e do Ciclo da Infância perfazendo um total de dez turmas, sob a responsabilidade de trinta e três funcionários, sendo eles: quinze professores, oito monitores, uma pedagoga, uma professora eventual, uma auxiliar técnica de secretaria e seis auxiliares de serviço público. Todos os referidos funcionários foram convidados a participar da pesquisa respondendo ao questionário, visto que receberam o documento, no entanto, apenas dezoito devolveram o instrumento respondido ingressando os dados da pesquisa, os quais passamos a descrever.

### **A Escola Municipal Serra Lima e o território vulnerável**

A avaliação e a exposição das características do espaço físico da escola e do entorno foram marcantes nos resultados da pesquisa desta escola. Os funcionários que responderam ao questionário se esmeraram em detalhar avanços e entraves relacionados à

conjuntura predial e ao bairro que circunvizinha a instituição. Quando questionados sobre a influência dos fatores externos, tais como, a família e a comunidade, a maioria dos participantes da pesquisa, na Escola Municipal Serra Lima, considerou que as características do entorno podem influenciar nos resultados da aprendizagem e na rotina pedagógica dos professores.

O relato sobre a partilha do espaço da quadra de esportes exemplificou a afirmação anterior dos funcionários, que declararam perceber a extensão do entorno na escola. Em resposta a uma questão sobre qual espaço físico os funcionários da escola consideravam adequado para o uso das atividades pedagógicas, os mesmos citaram a quadra de esportes, em quatorze das dezoito respostas, valorizando o uso deste espaço. Porém, em um questionamento seguinte, em que se investigavam as possibilidades de melhoras no espaço físico da escola, outra resposta recorrente foi a necessidade de contenção dos lotes dos fundos da escola para impedir os moradores de entrarem e usarem a mesma quadra, nos fins de semana, visto que, segundo os professores e demais funcionários, os atos de vandalismos são constantes e, em alguns casos, inviabilizam o uso deste espaço pelas crianças para atividades pedagógicas.

Os participantes afirmaram, também, que utilizam os espaços externos da escola em situações como passeios, apresentações e pesquisas com os alunos e justificaram que,

O aprender contextualizado tem sua importância seja em aula de geografia pelas ruas ou matemática nas mercearias o saber é vivenciado na realidade./ Sim quanto mais baixo a situação econômica da comunidade menos valor dão ao pedagógico, daí a gente tem que mostrar o que os meninos fazem./ Sim, representa as possibilidades de ensino dentro e fora de sala, como os espaços externos podem ser parceiros na construção do saber./ Foi feito um levantamento dos espaços e da acessibilidade, em seguida, elaboramos um documento com os objetivos e atividades a serem realizadas./ Sim, passeio pelas ruas da escola, ida ao armazém, as atividades são realizadas em média 6 vezes no ano. (Registro dos professores da E.M. Serra Lima sobre o uso dos espaços externos. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Ao analisar as respostas que os participantes da Escola Municipal Serra Lima apresentaram, referente ao espaço físico do entorno, percebemos que a maioria reconheceu aceitar a influência do entorno sobre a escola e que gostaria de ver estabelecido um limite de convivência que garantisse a harmonia e a preservação dos espaços da escola, pois quando oferecem oposição ao uso compartilhado da quadra de esportes, os funcionários justificam-se nos episódios de vandalismos presenciados e na preocupação com a exposição dos alunos a situações de violência e uso de drogas.

Porém, a mesma comunidade escolar, em relatos posteriores, apresenta tentativas

de vencer o efeito negativo do território ao se dispor a organizar atividades pedagógicas frequentes que envolvam os espaços externos da escola, aproximando os alunos ao bairro de origem, em momentos de produção de conhecimento e amostras. Nesse sentido, quando interrogados também sobre o tipo de eventos que organizam para a participação dos pais e familiares, os mais citados pelos funcionários foram mostras culturais e apresentação de projetos didáticos, o que nos sinaliza um possível desejo dos educadores de construir com a família uma rotina de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e de significar para os pais o que se faz na escola, como se percebe nos registros que se seguem.

Reuniões, projetos pedagógicos e apresentações artísticas./Abertura do projeto institucional, apresentações artísticas, reuniões de pais e outros./Projetos semestralmente./Mensalmente temos intercalados: encontro de pais, escola de pais, abertura de projeto, reuniões individuais./Mostra cultural (2 vezes ao ano) abertura de projetos, festas da família ./Apresentação de projeto, eventos culturais e reuniões pedagógicas ./Regularmente (auditórios, reuniões)/Reunião de pais, auditório, reunião do colegiado e outros./Abertura projeto, reunião de pais./Apresentação com teatro, auditórios./Mostra cultural (2 vezes ano) abertura projeto, festa da família./Reunião de pais, abertura do projeto institucional, com apresentações de danças com os alunos e outros. (Registro dos professores da E.M. Serra Lima sobre o tipo de eventos vivenciados com a família na escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

A participação da família na rotina escolar também foi avaliada positivamente pelos funcionários, quando os mesmos foram questionados sobre a intensidade de frequência com que os pais visitavam a escola, como se observa nos depoimentos abaixo.

Ótima./Reuniões com os pais dos alunos e apresentações./Boa./Tem boa participação das famílias./Encontro de pais, filhos nas reuniões e festejos./A participação é positiva em apresentação e reunião./Razoável./Positivamente- a participação familiar bem aumentada cada vez mais./A participação tem melhorado./São participativos./A participação da família é satisfatória./Frequência participação boa./E bem satisfatório./Positivamente a participação familiar vem aumentando, cada vez mais participativos./Estão sempre presentes. (Registro dos professores da E.M. Serra Lima sobre a participação da família na rotina escolar. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

No intuito de analisar e condensar alguns dos mais importantes estudos sobre eficácia escolar, desenvolvidos em vários países, Niguel Brooke e José Francisco Soares (2008) organizaram uma produção acadêmica na qual apresentam parte do Relatório Coleman e os estudos subsequentes a ele que enfatizaram a eficácia escolar nas escolas inglesas e americanas, bem como as pesquisas realizadas na América Latina, em especial no Brasil.

O Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais, conhecido como Relatório Coleman, já foi exposto na presente pesquisa na introdução deste capítulo e trata-

se de um estudo desenvolvido nos Estados Unidos de 1964 a 1966. Segundo Brooke e Soares (2008), a previsão legal da pesquisa proposta pelo governo está registrada na Seção 402, da Lei dos Direitos Civis dos Estados Unidos de 1964. Os autores esclarecem que o documento estabelecia para o Departamento de Educação norte americano a condução de um *survey* e a produção de um relatório que explicasse as condições de oportunidades educacionais igualitárias na rede pública para todos os cidadãos, independente de raça, cor, religião ou naturalidade.

Brooke e Soares (2008) afirmam que o projeto de pesquisa que deu origem ao relatório viabilizou-se com magnitude, avaliando estimados 570 mil alunos e 60 mil professores. Como já citado anteriormente, os resultados da pesquisa tiveram forte impacto sobre as reflexões sociológicas da educação acerca da influência da escola para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois, a partir das análises estabelecidas no relatório, ficou evidente que as práticas acontecidas dentro da escola exerciam pouco alcance sobre o aluno em comparação aos fatores sociais, econômicos e étnico- raciais.

Segundo Brooke e Soares (2008), diversas pesquisas emergiram nos países da América e da Europa analisando e contrapondo-se aos resultados apresentados no Relatório Coleman. Os referidos autores apresentam alguns desses trabalhos, dos quais destacamos o Relatório Plowden, que é um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Governo Britânico e atribuído ao Conselho Consultivo Central para a Educação da Inglaterra. Segundo eles, o documento apresentou, em seus registros, o caráter progressista da educação, elucidando uma pedagogia centrada no aluno e embasada na teoria de Jean Piaget. O relatório apresentado por Brooke e Soares (2008) com o título do seu Capítulo Três, “O Lar, a Escola e a Vizinhança”, objetivou, em especial, relacionar os fatores de influência entre a família e a escola para a aprendizagem dos alunos.

Segundo a Brooke e Soares (2008), pôde-se concluir do *survey* britânico que a atitude dos pais em relação à escola dos filhos, tais como, participação em eventos, acompanhamento em trabalhos escolares, tempo de estudo dedicado aos filhos, dentre outros, exerciam influência sobre o aprendizado dos alunos. Os autores esclarecem, ainda, que outra contribuição importante da investigação se deu por apresentar dados que comprovaram que o envolvimento das famílias na vida escolar dos filhos foi proporcionalmente mais incisivo que as demais variáveis, medidas sobre as influências externas, tais como, condições do domicílio e condições da escola.

É nesse sentido que analisamos as afirmações dos funcionários da Escola Municipal

Serra Lima sobre o envolvimento das famílias dos alunos na rotina escolar. Percebemos a preocupação com o estabelecimento do vínculo entre as duas esferas, nas narrativas apresentadas pelos funcionários e nos relatos dos eventos planejados pela escola para serem vivenciados com a família. A ação se constitui, ainda, como um fator importante na superação dos efeitos negativos do território e na garantia de bons resultados com os alunos.

### **Território urbano e vulnerabilidade social: definições e análises**

O território e suas vulnerabilidades é um tema emergente no estudo de caso apresentado sobre a Escola Municipal Serra Lima, visto que a instituição se encontra em uma área da cidade marcada pela escassez dos recursos culturais e sociais. Na avaliação do espaço físico do entorno, os participantes da pesquisa da Escola Municipal Serra Lima, expressaram as deficiências do bairro ao reconhecerem que a escola era a única instituição educativa do bairro, que não havia praças públicas ou hospitais, que a quadra de esportes utilizada pela comunidade é a mesma de uso da escola, que os pontos comerciais são, na verdade, pequenas mercearias ou verdureiros ambulantes e que o bairro possui mais residências sem acabamentos e ruas sem calçamento do que vias públicas pavimentadas e casas adequadamente construídas, como se percebe abaixo.

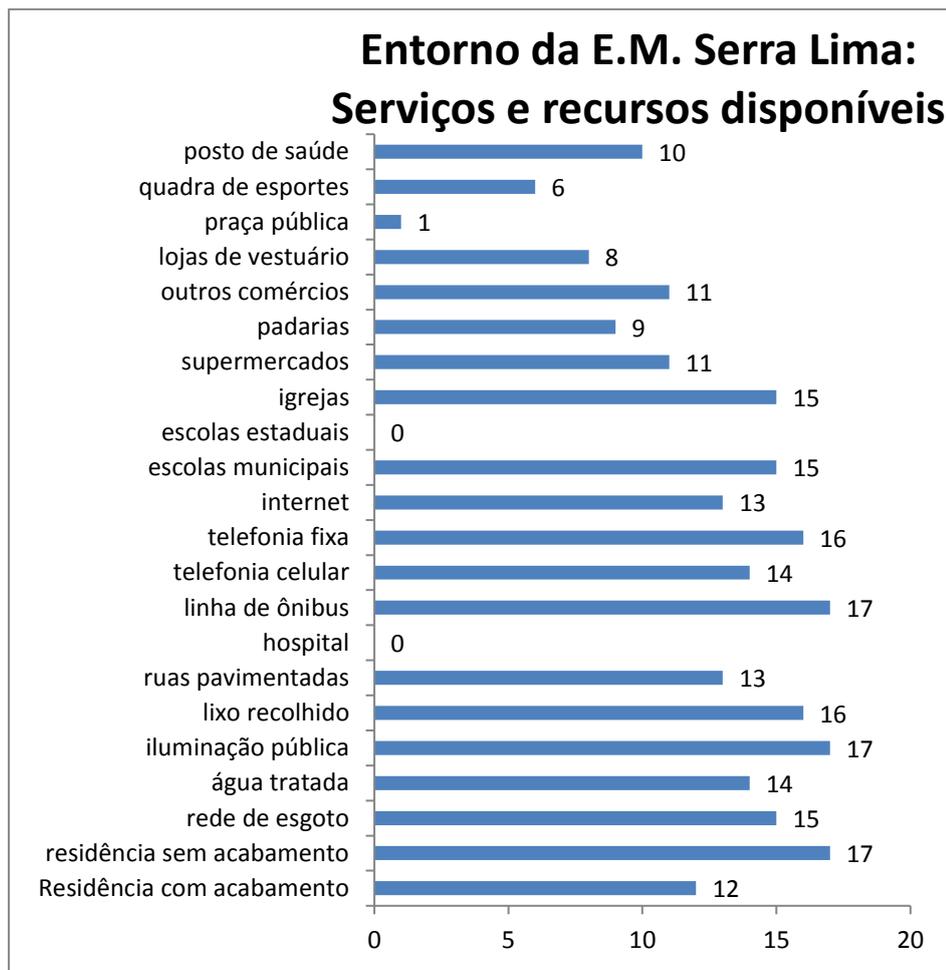


Gráfico 17: Entorno da EM Serra Lima serviços disponíveis. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Nesse sentido, faz-se necessário investigar alguns dos conceitos que permeiam os termos “espaço”, “território” e “vulnerabilidade”, bem como compreender parte das relações que ocorrem entre os sujeitos da educação, sejam eles alunos, familiares e professores, e o lugar em que estão inseridos, para, assim, reconhecer se existe influência do território vulnerável nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. Para além do reconhecimento das pesquisas que comprovam os efeitos negativos do território vulnerável, pretendemos ainda neste tópico, apontar algumas das possibilidades de sucesso escolar em situações improváveis, tais como populações economicamente vulneráveis.

Para o desenvolvimento deste tópico, abordaremos os escritos do renomado geógrafo Milton Santos (1988, 2006, 2012 e 2013) para refletir sobre os conceitos de lugar, espaço, cidade e região; o texto de Maria Amália de Almeida Cunha (2007) que esclarece sobre os conceitos desenvolvidos por Bourdieu, termos estes que são abordados nas pesquisas de Maria Alice Setúbal, Mauricio Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista (2012), bem como nos escritos de Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, Maria Campelo

Koslinski, Fátima Alves e Wolfram Johannes Lange (2008 e 2013), que investigam a relação das desigualdades educacionais em contextos urbanos e a influência do território vulnerável na aprendizagem.

Na perspectiva de oferecer possibilidades de superação ao efeito negativo do território, e novas alternativas para a aquisição do capital cultural, apresentaremos as pesquisas da Maria da Graça Jacinto Setton (2005), e de Bernard Lahire (1997), que expõem resultados de investigação sobre fatores que podem contribuir para o sucesso escolar de alunos provenientes de classes populares. E, finalizando este tópico, apresentaremos informações referentes a alguns instrumentos que expressam indicadores de desenvolvimento social, construídos atualmente no Brasil, por órgãos governamentais ou por agrupamentos da sociedade civil organizada, tais como o Índice de Desenvolvimento Social, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e o Índice de Vulnerabilidade Juvenil.

Iniciaremos com o estudo do espaço, como o lugar ocupado pelas escolas estudadas, na intenção de analisar alguns dos aspectos da constituição do território físico e social de tais instituições. E refletir sobre o espaço, ou espaço habitado, espaço de convivência, ou ainda, espaço social, implica pensar nas transformações que a sociedade sofreu após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) com a consolidação da economia capitalista, que se instaurara desde a Revolução Industrial (final do século XVIII). Segundo Santos (1988), a nova organização econômica, social e política transformou sobremaneira o espaço geográfico na sociedade moderna, visto que a relação que o homem estabeleceu com a natureza se modificou muito a partir da criação de novos recursos tecnológicos, que lhe permitiram diferentes interações com o meio.

Em um cenário social de tantas transformações, a concepção da geografia sobre o espaço também se modificou. Para Santos (1988 e 2012), foi preciso definir o objeto da geografia, conceituando o espaço, bem como estabelecendo seus limites, tarefa que, segundo ele, a geografia tardou a fazer. Para Santos (1988), há múltiplas conceituações para o termo “espaço” e o mesmo pode ser considerado prioritariamente sob três olhares. Inicialmente, o espaço pode ser definido como algo mensurável, a partir de um quadro de referências convencionais, exemplificando-se a atividade do cartógrafo com latitudes e longitudes. Em um sentido relativo, o autor apresenta a segunda definição do espaço como aquela que resulta da relação entre os objetos existentes em determinado ambiente. Para essa aceção, o espaço só existe em função da interação dos objetos entre si. E Santos

(1988) ainda define o espaço relacional como sendo aquele que percebe e representa outras relações entre os objetos. Esse terceiro sentido pode ser denominado, segundo o autor, de espaço social ou espaço humano.

O autor apresenta o espaço social ou espaço humano como sendo o objeto da geografia e, ainda que, agregado a múltiplas definições, pode ser entendido como o espaço de convivência do homem, o espaço de vida, o espaço de trabalho. Santos (1988) detalhou a definição ao estabelecer que o espaço é um conjunto no qual interagem objetos geográficos naturais e sociais, bem como a sociedade em constante movimento e transformação. Santos (2012) também esclareceu que a constituição dos espaços não foi uma ação isolada, ao longo dos anos, e, sim, dependente de acontecimentos de outros lugares. Nesse sentido, a organização espacial de uma cidade não aconteceu desvinculadamente do modo como aquela sociedade se organizou economicamente no passar dos tempos.

Segundo o autor, o espaço habitado reconhecido como aquele no qual o homem se adapta para sobreviver, independente das circunstâncias climáticas ou geográficas, também assumiu características da sociedade mundializada, transformando-se qualitativa e quantitativamente tão rápido quanto as demais relações humanas. Santos (1988) reforça o entendimento de que a distribuição da população e o desenho demográfico do globo, que originou a noção de espaço habitado ou de terra habitada, como a conhecemos hoje, se deu em função da organização do capital e do modo de produção imposto após a Revolução Industrial. Para ele, continentes, países e cidades são povoadas seguindo o fluxo do capital gerado pelos meios de produção, e os recursos culturais são financiados por tais civilizações economicamente mais desenvolvidas. Santos (1988) exemplifica o fluxo migratório e fixação dos recursos culturais, ora citados, com a organização da população e o desenvolvimento no Sudeste do Brasil, em contraposição ao Nordeste brasileiro.

Santos (1988) também esclarece que o processo de mundialização influi no espaço do campo e que, cada vez mais a paisagem natural está sendo substituída pela paisagem cultural. Segundo o autor, os avanços científicos e tecnológicos, com os progressos da química, da genética e da maquinaria agrícola, estão assegurando produções em maior escala e em menor espaço físico, promovendo a substituição do trabalho humano pelo trabalho mecanizado. Nesse sentido, as transformações sofridas pelo campo também impulsionaram o processo de urbanização dos grandes centros, visto que cada vez mais foi preciso quantidade menor de mão de obra trabalhadora nas lavouras. E, ainda para Santos

(1988), com o passar dos anos, o espaço do campo também se tornou marcado pelos artefatos culturais modificando a paisagem natural com o uso das máquinas, dos fertilizantes, dos inseticidas, das sementes, das monoculturas, com as construções das rodovias para escoamento das produções, dentre outras transformações.

Santos (1988 e 2012) classifica o lugar como sendo um espaço formado pelos objetos que o compõem, tais como as moradias, as ruas, as empresas, os pontos de entretenimentos, dentre outros. Para o autor, o lugar se transforma com as modificações sofridas pelos objetos que o compõem. Se uma empresa que sustentava a economia de um lugar deixa de funcionar, o lugar se modifica com a rotina modificada pelo fechamento da empresa. Na mesma lógica, um prédio abandonado, que costumava ser uma escola, por exemplo, em determinado lugar, modifica também o lugar. Ainda segundo Santos (1988), o conceito de cidade também se modificou, mas carregou a essência de sua formação na Revolução Industrial com a estruturação dos bairros, que propunham o livre comércio e a melhor mobilidade e estrutura física para compras e trocas. Por fim, o autor defende que a paisagem é tudo o que percebemos ao nosso redor pelos sentidos e que compõe o espaço. Ele explica, ainda, que paisagem e região são conceitos distintos, podendo uma compor a outra.

Santos (1988) classifica a paisagem em natural e artificial, demarcando esta última como sendo aquela que surge a partir da relação política, cultural e técnica do homem com a natureza. Cada espaço imprime suas paisagens, marcadas por tais relações, e, segundo o autor, ainda que determinada paisagem classifique-se por natural, por não ter sofrido intervenções humanas, as práticas econômicas e políticas mundializadas transformaram todos os lugares, potencialmente importantes e situados em campos de interesses, nacionais e internacionais. E, segundo Santos (1988), na constituição dos lugares, a relação entre a paisagem e a produção definiu, ao longo dos anos, os instrumentos que agregaram cada espaço. O autor explica que a paisagem urbana das cidades se organizou para atender o consumo dos conglomerados populacionais com seus grandes centros comerciais, bem como para deixar fluir a mobilidade com o transporte público, ou, ainda, para atender demandas sociais com hospitais, escolas, dentre outros. Tais elementos, que compõem as cidades, demoraram a atingir regiões pouco habitadas, ou ainda são inexistentes nas paisagens do campo.

Compreender os conceitos de espaço, lugar, região e cidade, bem como a dinâmica de sua formação se fez necessário, pois analisamos o contexto em que se inserem três

escolas municipais, que tiveram seus resultados no IDEB melhorados em determinado lapso temporal, apesar de se localizarem em bairros considerados socialmente vulneráveis. E, no entendimento de que o lugar em que se situa determinada instituição pode estabelecer relações com suas práticas internas, passaremos agora ao estudo dos possíveis efeitos sofridos pelas instituições escolares de acordo com o local em que estão inseridas, bem como dos condicionantes que podem favorecer, ou não, o processo de ensino e de aprendizagem de determinadas comunidades escolares.

### **Efeito Território**

No item anterior, percebemos que, segundo Santos (1988, 2006 e 2012), os espaços se constituíram a partir da relação que o homem estabeleceu com os meios de produção e o capital, na sociedade mundializada. Segundo o autor, os avanços científico- tecnológicos aproximaram lugares distantes, mas também distanciaram lugares geograficamente próximos. Segundo ele, por meio das tecnologias, os espaços urbanos se modificaram cada vez mais com a imposição de artefatos culturais sobre os naturais, os quais chegaram ao campo com mais rapidez. Portanto, o estudo de alguns dos aspectos que compõem o espaço, e de tais objetos ou artefatos culturais que se encontram no entorno da escola, nos importa investigar para refletir sobre qual a relação existente entre o espaço circunvizinho e a rotina diária da instituição, assim como sua influência para o rendimento e a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Érnica e Batista (2012) esclarecem que os grandes centros urbanos, na mesma proporção que concentram as riquezas econômicas e culturais, também promovem e intensificam as desigualdades sociais, com a segregação espacial da população. Os autores explicam que as cidades oferecem uma infinidade de recursos ou bens culturais, tais como, meios de transportes, saneamento, hospitais, centros recreativos, bibliotecas, lojas, dentre outros. Mas, Érnica e Batista (2012) especificam, ainda, que nem todos os bens ou serviços são disponibilizados para toda a população em função da localização de moradia da maioria e que o acesso, ou não, aos bens culturais, bem como o estigma que envolve os que habitam esses espaços, podem também determinar o ciclo de relações sociais que cumulará no capital social de cada um.

Sobre o conceito de capital cultural, construído e difundido nas obras de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Cunha (2007) nos esclarece que entendê-lo possibilita a compreensão das relações de dominação que existem em uma determinada sociedade, visto

que a conceituação do termo viabiliza perceber elementos que explicitam a simbologia das lutas entre as classes sociais. Isso se deu porque, a partir de estudos aprofundados dos registros de Bourdieu sobre o capital cultural, Cunha (2007) assevera que a conceituação do mesmo não se dissociou do estudo dos espaços de lutas entre as classes e dos efeitos de dominação na sociedade. Segundo a autora supracitada, ao construir o conceito de capital cultural, Bourdieu considerou as estruturas simbólicas de dominação, tal como a cultura, e as suas formas de legitimação sobre as demais.

Para Setton (2005), o conceito de “capital cultural”, segundo os estudos de Bourdieu, revela um novo tipo de capital, desejado e negociado entre os indivíduos de uma determinada sociedade, pois também representa um privilégio. Segundo a autora, o capital cultural prevê uma série de ações promovidas em especial pela família e pela escola, e que condicionam os indivíduos à recepção dócil das práticas educativas oferecidas pela escola. A autora ainda explicita que, como recurso, o capital cultural pode ser adquirido por diversas fontes, quais sejam os diplomas universitários, a disponibilidade de frequentar museus, bibliotecas, teatros, dentre outros.

Cunha (2007) esclarece que, segundo as construções conceituais de Bourdieu sobre o capital cultural, o símbolo considerado legítimo, no caso, a cultura dominante ou cultura legitimada, é tão somente aquela que se sobressaiu por ser legitimada pelos grupos dominantes, tornando-se o reflexo das práticas consideradas melhores por tal grupo. No entendimento de Cunha (2007) e de Setton (2005), no catálogo de tudo que passa a ser considerado como capital cultural para determinada sociedade, há o processo de hierarquização e diferenciação social. Tal sistema simbólico, legítimo ou legitimado pelos grupos dominantes, assume, então, um valor superior aos demais e passa a ser o privilégio de alguns o possuírem. Nesse sentido, segundo as autoras, há sempre uma disputa entre os grupos sociais para a aquisição e legitimação dos reconhecidos bens culturais e tal disputa acirra os conflitos entre os grupos sociais, reforçando o jogo de dominação de um sobre o outro, visto que, para Bourdieu, a palavra cultura já traz, em si, os efeitos das lutas e da dominação.

Segundo Setton (2005), a partir do entendimento do conceito de capital cultural, Bourdieu retirou o misticismo que envolvia a ideia da escola como aquela que promove a libertação e a ascensão social e, em contrapartida, apresentou os seus mecanismos para a permanência das desigualdades que se instalam nela, pelo uso do rendimento escolar de alunos pertencentes a diferentes grupos sociais. Setton (2005) esclarece que, ao estudar as

desigualdades cristalizadas na escola, Bourdieu encontrou relações que justificaram o sucesso escolar de estudantes nas suas constituições familiares, bem como com sua formação cultural e o seu local de residência. Segundo Setton (2005), Bourdieu apresentou análises em que afirma haver relações entre algumas variáveis relacionadas ao perfil familiar e o sucesso escolar, tais como a formação cultural dos pais e avós, o local de residência da família, o número de familiares, o modelo familiar, dentre outros.

Em seus estudos, segundo Setton (2005), Bourdieu também destacou que tais variáveis não desempenhavam papel importante quando consideradas isoladas, e sim, no contexto de formação do aluno. A autora esclarece, ainda, que constatar a existência de fatores extraescolares que interferem no desempenho e no rendimento escolar, de ordem econômica e culturais, tem possibilitado contribuições primordiais para pesquisa educacional que visa a superar as desigualdades. Sobre os fatores extraescolares, que interferem na escola e incidem sobre os resultados dos alunos, Érnica e Batista (2012) tratam de efeito de lugar, efeito de território ou efeito de segregação, como aquelas consequências sofridas por determinada parcela da população, de acordo com o seu local de residência, ou com as características do lugar onde mora, tais como, mobilidade para acesso aos bens culturais, infraestrutura e saneamento básico, dentre outros. Os autores supracitados afirmam que as pesquisas sobre o efeito do território na aprendizagem e no rendimento escolar se intensificaram no sentido de que tais investigações possibilitaram compreender as desigualdades educacionais existentes e seus mecanismos de manutenção. Segundo Érnica e Batista (2012), ainda torna-se difícil aos pesquisadores isolar a influência do efeito de território das demais condicionantes, em especial, das características da atuação da família.

Para Érnica e Batista (2012), os métodos de pesquisas quantitativas aplicáveis em macro regiões dificultam a compreensão do território e a caracterização dos seus efeitos, por desconsiderarem processos sociais que são verificáveis apenas em análises menores e mais detalhadas. Haveria ainda, segundo os autores, nesses estudos em grande escala, a priorização da condição sócioeconômica para determinar o efeito do território, nas pesquisas quantitativas, avaliando-se, então, as relações de sociabilidade entre determinada parcela da população, a quantidade e a qualidade dos serviços públicos existentes no lugar pesquisado.

Mas, Érnica e Batista (2012) revelam que, para além das controvérsias metodológicas sobre as pesquisas envolvendo o efeito de território, ou ainda, sobre os

debates que consideram se o mesmo teria maior ou menor incidência em uma sociedade, dependendo do nível de desigualdades vivenciadas naquele Estado, explorar as hipóteses do efeito de território nas escolas se mostra como uma possibilidade de avançar na superação das desigualdades. Complementando o que expressaram os autores supracitados, Ribeiro e Koslinski (2008) compreenderam que estudar os efeitos da vizinhança sobre a escola, a partir de 1990, objetivou congregar esforços para explicar as desigualdades existentes nas escolas e suas relações com os fatores externos.

A pesquisa apresentada por Érnica e Batista (2012) objetivou investigar se, e como, as desigualdades de um território vulnerável promovem impactos na escola e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Nos resultados apresentados, os autores esclarecem que a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas por determinada escola se relaciona ao nível de vulnerabilidade do entorno, confirmando o efeito negativo do território sobre a escola. Segundo os autores, alguns mecanismos advindos do efeito do território foram constatados durante a pesquisa, quais sejam: a escassez de equipamentos públicos e o conseqüente isolamento da instituição no território vulnerável, segregando-a dos demais espaços sociais; a inexistente ou reduzida oferta da matrícula na educação infantil; a segregação da população escolar no território vulnerável, ou seja, alunos daquela região estudam somente em escolas daquele bairro ou região; a desvantagem dessas escolas em relação ao quase mercado<sup>34</sup>; e a desvantagem em apresentar e manter um modelo escolar de qualidade.

Na apresentação da correlação dos níveis de vulnerabilidade social do território em que a escola se localiza e o rendimento dos alunos, Érnica e Batista (2012) utilizaram os resultados do IDEB de 2007, das escolas estudadas, e o desempenho da Prova Brasil de 2007 dos alunos pesquisados, e também concluíram que quanto maior o nível da vulnerabilidade do entorno da escola, piores eram os resultados obtidos. Na análise dos resultados do desempenho dos alunos, os autores esclareceram ainda que, o efeito negativo do território influenciou também sobre os alunos com recursos culturais melhores, quando estes estudavam em escolas situadas em locais vulneráveis.

No mesmo sentido, Koslinski *et al* (2013), ao investigarem as relações entre as

---

<sup>34</sup> O quase-mercado escolar oculto, segundo Érnica e Batista (2012), representa o valor que a escola assume implicitamente na comunidade em que está inserida, e que se manifesta na concorrência por matrículas em determinadas instituições, tanto quanto, pela procura dos profissionais para determinadas escolas. Ainda segundo Érnica e Batista, o quase-mercado escolar mantém relação com a disputa existente entre as escolas, em contraposição à colaboração mútua. Dentre os recursos disputados pelas escolas, e que são valorizados pela sociedade, os autores citam os professores e os alunos considerados bons e a localização da escola.

desigualdades educacionais na cidade do Rio de Janeiro, considerando a segregação residencial, a partir das características que marcam os centros urbanos, tais como, o local de moradia, acesso aos bens culturais, a estrutura do bairro, as condições de segurança e transporte, dentre outras, também apresentam dados para reflexão e análise. Segundo os autores supracitados, em função da localização da escola em área de vulnerabilidade social, acentuam-se as condicionantes que contribuem para a cristalização das desigualdades escolares, expressas no rendimento e no desenvolvimento dos alunos. Para o estudo, Koslinski *et al* (2013), estabeleceram correlações entre os dados coletados no questionário sócio contextuais com os resultados da Prova Brasil de 2011, com as informações do Censo Escolar e com as descrições dos bairros do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento Social<sup>35</sup>, e como resultados, os autores apresentaram que o desempenho dos estudantes foi inferior nas escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade social.

Tais resultados nos instigam, pois objetivamos com a presente pesquisa compreender um fenômeno que apresenta resultados diversos dos que são apresentados até o momento, visto que, investigamos três escolas do município de Governador Valadares que estão localizadas em bairros de alta vulnerabilidade social, e que ainda assim, tiveram resultados melhores no IDEB de 2011 e 2013. Porém, Érnica e Batista (2012), também apresentam uma possibilidade de reflexão ao relatar os resultados de uma das escolas estudadas. Segundo os autores supracitados, uma das escolas obteve o resultado do IDEB acima da média projetada, mesmo estando localizada em área de alta vulnerabilidade, configurando como uma exceção, que os autores justificaram pela composição do corpo discente que se apresentou com poder aquisitivo mais elevado do que os demais investigados. Segundo os autores, o nível socioeconômico dos alunos, possibilitou melhores recursos culturais aos mesmos, e também garantiu à escola possibilidades de vencer os efeitos negativos do território no entorno.

Setton (2005), ao analisar alguns aspectos das trajetórias de alunos advindos de famílias de classes populares que obtiveram sucesso escolar, nos apresenta novas hipóteses. Na apresentação de sua pesquisa, Setton (2005), expressou uma nova forma de

---

<sup>35</sup> Segundo Cavaliere e Lopes (2008), o Índice de Desenvolvimento Social é uma estrutura de medida baseada no Índice de Desenvolvimento Humano calculada pelas Organizações das Nações Unidas com a finalidade de medir o grau de desenvolvimento social de uma área geográfica específica, comparando-a com outra área da mesma natureza. De acordo com os autores, o indicador se difere por acrescentar análise de dimensões que caracterizam o aspecto urbano da sociedade, e o faz relacionando três dimensões sociais: conhecimento, recursos monetários/ saúde e sobrevivência; analisando para isso quatro variáveis, quais sejam, per capita, taxa bruta de frequência escolar, taxa de alfabetização e a esperança de vida.

conceber o capital cultural, pela admissão de outras estratégias ou práticas culturais diferentes das tradicionalmente legitimadas. Segundo a autora, para adquirir bens de cultura ou do conhecimento, indivíduos de famílias populares fazem uso de alternativas como leituras de jornais e revistas, uso da internet e televisão, em substituição às visitas os museus, teatros e as viagens. Para Setton (2005), o conceito formulado por Bourdieu sobre o capital cultural prevê que o acesso, e a aquisição da cultura, considerada legítima, concede poderes reais e simbólicos a determinado grupo, bem como, capacita-os a obterem melhores resultados na escola, visto que a escola reproduz os conhecimentos dessa cultura legitimada. Portanto, para a autora, a busca de novas estratégias, para o alcance dos bens culturais, é uma prática que pode possibilitar aos indivíduos de classes populares romperem com o efeito negativo do território e alcançarem sucesso escolar.

Setton (2005) ampara-se também nas pesquisas de Lahire (1997), que se dedicou em compreender o que chamou de situações atípicas ou pequenas diferenças secundárias entre as famílias populares, com nível de renda e cultural próximos, mas que se destacaram pelo sucesso escolar dos seus filhos. Lahire (1997) realizou o estudo das práticas que se convergiram ou se distanciaram, entre as famílias, bem como, observou e relatou o modo como os professores lidaram com o fracasso escolar, e se expressaram diante de situações cotidianas vivenciadas com os alunos de classes populares. Setton (2005), sobre estudos de Lahire (1997), esclarece que tão importante quanto ter os recursos e bens culturais à disposição dos indivíduos é o processo de transmissão das chamadas disposições culturais, pelo qual passam os estudantes nos ambientes familiares.

Setton (2005), ao analisar o trabalho de pesquisa de Lahire (1997) assevera que o autor francês afirmou que, ainda que uma criança esteja cercada de objetos culturalmente importantes para a sociedade, tais como livros, discos, obras de arte, isso não basta para que ocorra a aquisição de um capital cultural, pois, a criança prescinde de condições adequadas para a receptividade ao processo de transmissão dos bens culturais. Nesse sentido, em sua obra, considerando a rede estabelecida entre a família e a escola, Lahire (1997) considera cinco fatores importantes nas configurações familiares, e que podem contribuir para o sucesso escolar dos filhos, porque propiciam as tais condições favoráveis, ainda que sejam ocupantes de classes populares, quais sejam: “[...] as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico” (p. 20).

Assim, segundo Lahire (1997), algumas experiências pelas quais a criança passa e

absorve desde tenra idade, tais como: observar os hábitos positivos de leitura dos pais ou de manusear livros, revistas e jornais em casa; conviver em um ambiente familiar que mantém a estabilidade econômica mínima para sobrevivência; ser educada em uma casa, que se organiza em estrutura familiar que possibilite as condições favoráveis de receber os ensinamentos oferecidos pela escola, ou seja, numa família que ensina e representa os comportamentos exigidos no universo escolar; e perceber o investimento que a família faz em livros ou demais recursos, em prol da valorização do conhecimento escolar; dentre outras, constituem-se como práticas que podem contribuir para o sucesso escolar dos docentes. Lahire (1997) esclarece ainda que, o contato regular e a construção afetiva com os familiares sejam eles pais, avós ou tios, responsáveis pela educação da criança, também apresentou-se como um fator importante para o estabelecimento de estruturas capazes de garantir o bom desempenho escolar dos alunos investigados.

Para Lahire (1997), os julgamentos dos professores sobre os comportamentos apresentados pelos alunos, também foram fatores observados na constituição das condicionantes que favoreciam ou não o sucesso escolar. Segundo o autor, os professores privilegiavam os alunos que apresentavam comportamentos condizentes com as normas estabelecidas pela escola, relacionando as qualidades tidas como morais ou comportamentais com as qualidades intelectuais dos alunos. Lahire (1997) esclarece ainda que, geralmente, os professores expressavam análises de seus alunos por meio de teses centradas em casos particulares, isolados e tornavam visões avulsas em justificativas para situações de fracasso escolar.

Na conclusão de sua pesquisa, Lahire (1997) afirma que ao comporem essa visão reducionista, os professores ignoravam as configurações familiares e julgavam os pais como omissos a partir dos comportamentos disciplinares e ou resultados de aprendizagem dos filhos. A partir dos resultados obtidos em sua investigação, Lahire (1997) esclarece que os pais dos alunos de classes populares depositavam expectativas na escola, considerando-a importante instrumento social que poderia garantir que seus filhos obtivessem um futuro melhor e diferenciado do delas. Segundo o autor, a ausência ao ambiente escolar relatada com frequência pelos professores apresentava diversos significados, podendo representar a distância entre a moradia dos alunos e a escola ou o reflexo da organização sócio econômica da família.

Sobre as expectativas dos professores em relação ao sucesso de seus alunos, Koslinski *et al* (2013) também assinalam nos resultados apresentados em sua pesquisa que

os dados expressaram que os professores de escolas situadas em áreas vulneráveis demonstraram baixa expectativa em relação ao sucesso de seus alunos. E que, valendo-se da bibliografia sobre a temática, Koslinski *et al* (2013) afirmam haver relação entre as expectativas positivas dos professores sobre o sucesso escolar de seus alunos e os resultados obtidos pelos mesmos.

A partir da análise do espaço habitado e dos efeitos do território na escola realizada até o presente momento, reconhecemos as desigualdades educacionais existentes e sua relação com a segregação urbana, e percebemos as dificuldades enfrentadas pelas classes populares, moradoras de bairros periféricos, de obterem acesso a bens e recursos culturais por inviabilidade de acesso ou de infra - estrutura dos locais de moradia, bem como, constatamos que existem fatores e variáveis envolvendo o bairro e a escola que exercem influências sobre os resultados de aprendizagem dos alunos. Porém, também apresentamos algumas possibilidades de rompimento com os resultados esperados, para as escolas ou para os alunos advindos de locais de vulnerabilidade social, e relatamos alguns aspectos que podem justificar o sucesso escolar de escolas e alunos, aparentemente considerado improvável. O amparo bibliográfico apresentado se justifica para o entendimento da realidade das escolas municipais pesquisadas, que apresentaram resultados positivos no IDEB de 2011 e de 2013, apesar de estarem localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Adiante, para o entendimento de alguns dos critérios de qualificação do lugar como área de vulnerabilidade, apresentaremos algumas das variáveis que contribuem para a conceituação do espaço que são agrupadas no subtítulo “Indicadores de Desenvolvimento”.

### **Indicadores de Desenvolvimento**

Para caracterização das áreas em que se localizam as escolas estudadas e, conseqüente, classificação das mesmas em situação de vulnerabilidade, amparamo-nos nas perspectivas de desenvolvimento econômico e social apresentadas em alguns documentos constituídos por organismos governamentais e pela sociedade civil organizada. Dos instrumentos que tratam das variáveis que incidem sobre o desenvolvimento social, destacamos as contribuições dos Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro - IDB, que foram elaborados em 2013, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em parceria com os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Saúde, e com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Os Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro são organizados em forma de relatório, a partir dos dados

obtidos pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios de 2011, visando a apresentar e analisar dados referentes ao desenvolvimento do país, na perspectiva de reconhecer os avanços e possibilitar estratégias de viabilização do crescimento econômico e social. São impressas variáveis de inclusão social, do aumento da renda domiciliar real per capita, da oportunidade de emprego com qualidade, da redução do trabalho infantil, da expectativa de vida, da prevenção, atenção hospitalar e distribuição de medicamentos, da taxa de mortalidade infantil, da escolaridade e da qualidade do ensino, taxa de analfabetismo e evasão escolar, do acesso a bens e serviços, tais como, abastecimento de água e tratamento de esgoto, rede elétrica, acesso à internet, ao telefone e aos bens duráveis.

Valer-nos-emos, também, de algumas das informações apresentadas na Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios - PNAD, de 2011 a 2015, que se constitui como uma metodologia de pesquisa desenvolvida e implementada pelo IBGE. A PNAD objetiva investigar anualmente características da população brasileira, e culmina no informativo denominado Síntese dos Indicadores Sociais que apresenta uma descrição, com base nos dados da pesquisa, da realidade social brasileira. O documento Síntese de Indicadores Sociais - SIS, que agrupa informações sobre as condições de vida da população brasileira, é apresentado anualmente, exceto em anos de coleta censitária do IBGE, e propõe a análise das variáveis na perspectiva do estudo das desigualdades sociais existentes no país. O texto final aborda, para análises, os aspectos demográficos da população brasileira, os grupos sócio-demográficos, as desigualdades raciais e de gênero, as condições habitacionais rurais e urbanas, as características educacionais, os indicadores de mercado e de trabalho e a distribuição de rendimentos.

Outro instrumento utilizado como objeto de pesquisa para o entendimento das variáveis que incidem sobre o território, e que, objetivamente, o tornam vulnerável, foi o Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, criado pelas Organizações das Nações Unidas, vinculado no Brasil ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, na perspectiva de superação da avaliação da dimensão puramente econômica do desenvolvimento social. O IDH avalia o desenvolvimento social pela análise de três principais variáveis, quais sejam: longevidade e saúde da população; acesso à educação, medido pelos anos de estudo de um adulto e pelo tempo permanência de uma criança na escola; padrão de vida do indivíduo, medido pela renda básica de cada um, capaz de suprir as necessidades de alimentação, abrigo, vestuário, dentre outras. As informações coletadas e analisadas pelo IDH são disponibilizadas em alguns documentos, tais como, o Relatório

de Desenvolvimento Humano e o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil.

No mesmo sentido, temos o Índice de Desenvolvimento Social - IDS, produzido e divulgado por organizações da sociedade civil, no intuito de contrapor as análises puramente econômicas do desenvolvimento social e agrupar variáveis que discutam as particularidades do aspecto urbano da sociedade atual. Nesse sentido, para análise do desenvolvimento social, o IDS, avalia as variáveis referentes à renda per capita, a taxa bruta de frequência escolar e taxa bruta de alfabetização e a esperança de vida, acrescentando dimensões que avaliam o espaço das cidades, tendo como base os resultados do Censo Demográfico do IBGE. Como parâmetro para consulta de IDS, valemo-nos do material produzido e divulgado pelo órgão Observatório das Metrópoles, caracterizado como instituto de pesquisa virtual, sob a coordenação do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que objetiva investigar as transformações e desigualdades sociais das metrópoles brasileiras, bem como, discutir a política urbana das cidades.

Consideramos, também, os subsídios apresentados no documento de análise dos resultados da Prova Brasil chamado “Indicadores Contextuais”, que é produzido com as informações obtidas pelos dados do questionário aplicado no ato da prova, aos alunos e professores, e que avalia variáveis contidas no Indicador de Nível Sócio - Econômico, no Indicador de Adequação da Formação Docente, e no perfil das Escolas Similares, das escolas da Educação Básica brasileiras. Em síntese, as dimensões acima apresentadas, analisam os aspectos do nível de renda da família e educacional dos pais dos alunos avaliados, bem como, as características do nível de formação inicial e continuada dos professores da escola, e possibilita também o agrupamento de informações sobre escolas próximas com características sociais e geográficas semelhantes.

Utilizamos, ainda, alguns dados do Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social dos Estados Brasileiros - IDES, também produzido a partir dos dados do IDH e do Censo Demográfico do IBGE. O documento foi elaborado pela Fundação Getúlio Vargas, e se acresce aos demais instrumentos com a interpretação das regularidades dos dados apresentados, permitindo uma análise mais detalhada de algumas variáveis, tais como, moradia e saneamento básico, consumo e bens duráveis, educação, trabalho e emprego, saúde, renda e desigualdade. As informações relatadas neste item referem-se à análise e interpretação da pesquisadora sobre os instrumentos oficiais descritos, e suas fontes podem ser consultadas na referência deste documento.

Para a justificativa da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares também foram apresentados os resultados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil, referentes aos anos 2005 a 2007. O referido índice foi produzido em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>36</sup> e a Fundação Seade<sup>37</sup>, como resultado do Projeto Juventude e Prevenção da Violência<sup>38</sup>. No documento, assinala-se a grave situação de vulnerabilidade dos jovens valadarenses e que determina a classificação do município entre as dez cidades mais violentas no *ranking* nacional<sup>39</sup>, ocupando o quinto lugar.

### **A Escola Municipal Serra Lima e os demais aspectos**

Seguindo a exposição dos dados levantados na pesquisa de campo, realizada para a investigação dos fatores que contribuíram para os bons resultados nas escolas, destacamos que outro dado relevante sobre a Escola Municipal Serra Lima foi o fato de todos os professores da instituição, que responderam ao questionário, terem afirmado que participam da formação continuada, tanto com a pedagoga da escola, semanalmente, quanto em encontros externos, e que a mesma contribui para o melhoramento da prática pedagógica de todos, como podemos observar nos gráficos abaixo, e nas falas que se seguem.

Contribui para eu desenvolver um trabalho bom, onde podemos estudar, pesquisar, discutir temas relacionados com a educação./ Para mim é uma base para auxiliar meu trabalho, pesquisar e dialogar sobre temas a educação./ Formação é sempre necessário, é preciso aprender novos saberes para educar melhor./ Boa, pois os estudos condizem com as necessidades que temos. (Registro dos professores da E.M. Serra Lima sobre formação continuada. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

---

<sup>36</sup> O Fórum Brasileiro de Segurança Pública é uma associação de direito privado, caracterizado como uma organização sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo, que agrupa membros da segurança pública, gestores de órgãos públicos, demais organizações da sociedade cível, estudantes, dentre outros. Para conhecimento dos objetivos, missão e histórico do Fórum está disponível o endereço eletrônico <http://www.forumseguranca.org.br/> Acesso em 20 de junho de 2016, as 9h47.

<sup>37</sup> A Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados- Seade é um órgão vinculado a Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de São Paulo responsável pela produção, análise e divulgação de dados socioeconômicos, estatísticos e demográficos que possibilitem caracterizar os estados, as regiões e os municípios brasileiros, apresentado em <http://www.seade.gov.br/> Acesso em 20 de junho de 2016, as 9h56.

<sup>38</sup> O “Projeto Juventude e Prevenção da Violência” constitui-se em um conjunto de ações planejadas em parceria com o Ministério da Justiça e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, e seu organograma de ações, bem como seus primeiros resultados podem ser visualizados no documento intitulado “Projeto Juventude e Prevenção da Violência: Primeiros resultados” disponível em [http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/projeto\\_juventude\\_e\\_prevencao.pdf](http://www.uece.br/labvida/dmdocuments/projeto_juventude_e_prevencao.pdf) Acesso em 20 de junho de 2016, as 9h36.

<sup>39</sup> O Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2009 está disponível para consulta em [http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice\\_de\\_vulnerabilidade\\_juvenil\\_viol\\_ncia.pdf](http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice_de_vulnerabilidade_juvenil_viol_ncia.pdf) com acesso em 20 de junho de 2016, as 10h12.

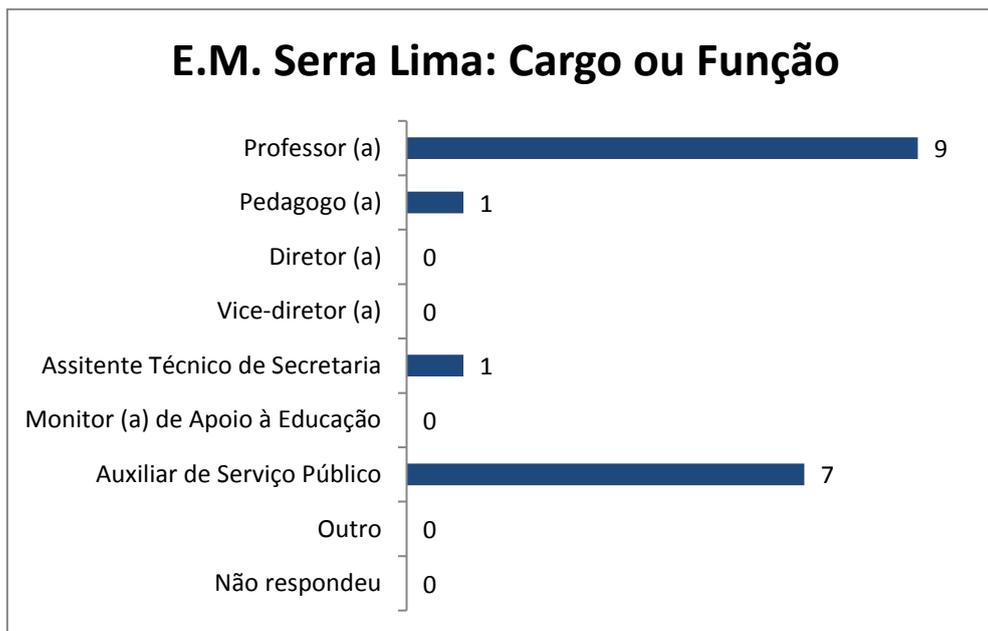


Gráfico 18: Cargo ou Função E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

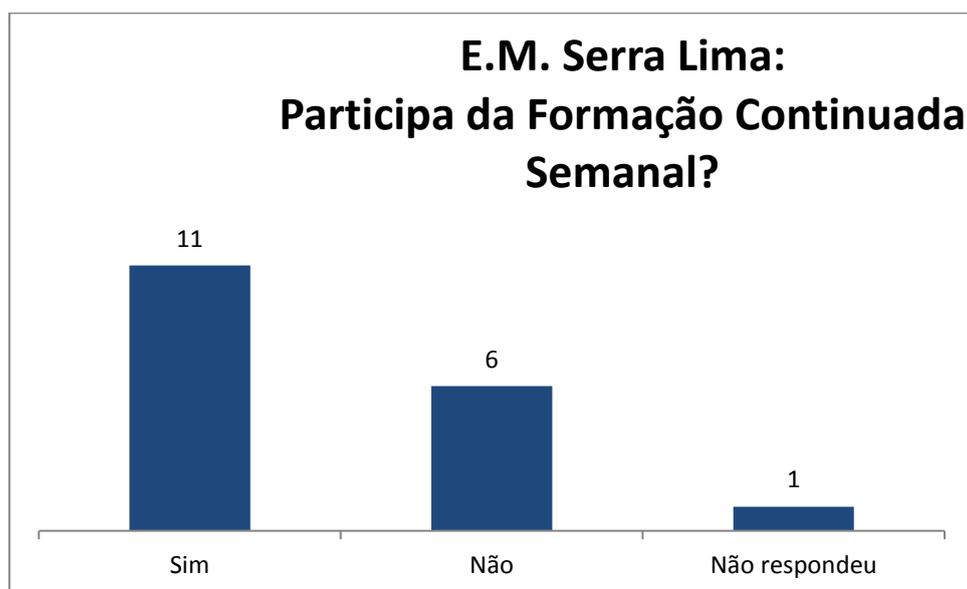


Gráfico 19: Formação Continuada Semanal E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Os dados relativos às demais informações solicitadas no instrumento de pesquisa estão harmônicos com o apresentado no resultado geral dos Respondentes, visto que a comunidade educativa da Escola Municipal Serra Lima é formada por uma maioria feminina, de dedicação exclusiva de quarenta horas semanais, com equidade entre o quadro efetivo e designado e entre novatos e veteranos, mas com a expressiva formação profissional de nível superior predominante entre eles. A maior parte dos funcionários declarou conhecer o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno e ter participado do processo de elaboração dos documentos; também afirmaram ter conhecimento sobre a

vivência das avaliações externas e reconheceram a relação das mesmas e de seus resultados com a aprendizagem dos alunos e com os planejamentos diários dos professores. Foi predominante, ainda, a avaliação positiva do relacionamento interpessoal entre os funcionários e os alunos da escola, bem como o bom juízo que os professores fazem da qualidade do ensino na escola e a responsabilidade da participação de cada um no resultado final de aprendizagem dos alunos, que se traduz nas seguintes expressões dos professores:

Atribuo o resultado às práticas pedagógicas, ao planejamento do professor, ao método de ensino que precisa ser constantemente revisto./ Práticas pedagógicas, planejamento e deve ser sempre revisto, havendo modificações para melhor qualidade e isso é feito./ Conscientização de que necessitamos estar sempre melhorando nos conhecimentos para repassar aos alunos./ Na verdade eu me sinto parcialmente satisfeita pois podemos melhorar./ Ao empenho dos profissionais/ Através dos cursos que participei atualmente PNAIC me inteirei bastante e posso desenvolver um melhor trabalho de ensino aprendizagem./ Atuo como bolsista do PIBID na escola durante esse período e contribuí através dos atendimentos individuais as crianças com dificuldades na aprendizagem (Registro dos professores da E.M. Serra Lima sobre resultados do IDEB de 2011 e 2013. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Finalizando, os participantes mostraram-se satisfeitos em relação aos espaços físicos da escola, como se percebe no gráfico abaixo, pois a instituição está em processo de reforma predial e recebeu ampliações desde o ano de 2015. Porém, apresentaram também as necessidades de melhorias ainda não contempladas, tais como: a acessibilidade para as salas de aula, a quadra e os banheiros, com a adaptação de rampas; a contenção da área superior da escola com a construção de um muro; a ampliação do refeitório para atendimento das crianças menores; a construção de espaços de estudo e descanso para os professores, dentre outros.

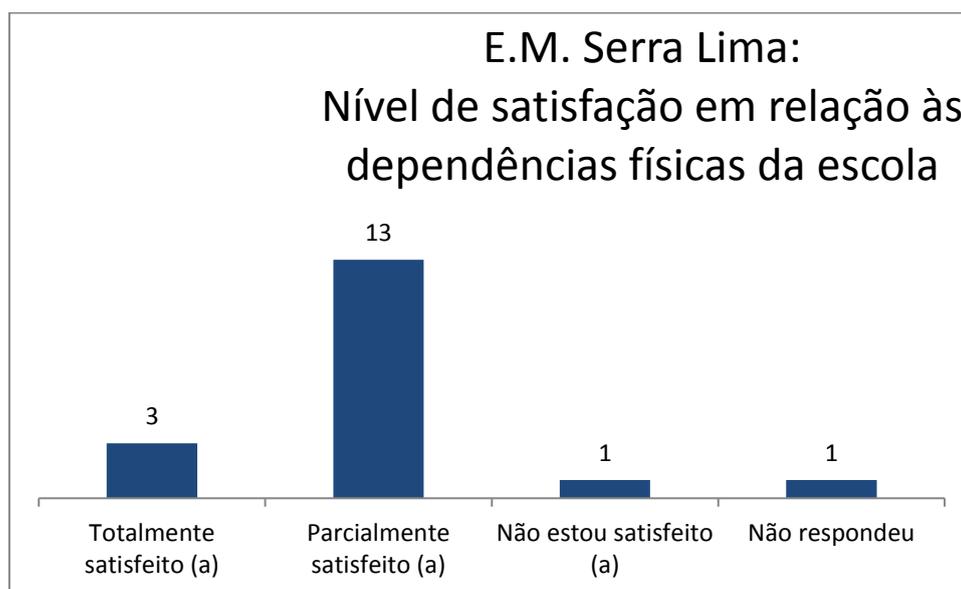


Gráfico 20: Nível de Satisfação em relação às dependências físicas da escola. E.M. Serra Lima. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Apresentamos parte do histórico da Escola Municipal Serra Lima e algumas das questões expressas pelos participantes desta instituição, tais como, o entendimento sobre a formação continuada, as avaliações externas, o espaço físico, e o uso do entorno, no sentido de destacar as impressões da referida comunidade educativa sobre os possíveis motivos que podem ter contribuído com a qualidade do ensino e se refletido nos resultados do IDEB de 2011 e 2013. Sabemos que não esgotamos as contribuições dessa comunidade, portanto, em tópico posterior de análises e apontamentos faremos novas abordagens sobre seus participantes. Atentando às especificidades de cada instituição, trataremos a seguir do detalhamento da Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro para a apresentação das particularidades desta instituição.

## **2.2 Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro**

A Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro foi escolhida para investigação porque, além de atingir e superar as metas previstas para o IDEB de 2011 e 2013, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a escola apresenta características similares de entorno às da Escola Municipal Serra Lima e estão localizadas em bairro próximo, ambas às margens da Rodovia da BR 116. A Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro está situada no bairro Jardim do Trevo, o penúltimo bairro pela zona noroeste, na saída da cidade, pela Rodovia BR 116, e, em comparação à primeira escola investigada é uma escola relativamente nova, criada em 1990, pela Lei Municipal n.º 3.328 de 19 de dezembro de 1990, com funcionamento autorizado pela Portaria 400/92 em 01.05.1992 da Secretaria de Estado de Educação.

A escola recebeu o nome em homenagem a um vereador local, que exerceu seus mandatos na Câmara Municipal de Governador Valadares nos anos de 1977 a 1982, e de 1982 a 1988. O jornalista Júlio César Tebas de Avelar, que exerceu o cargo de vereador e presidente da Câmara de Vereadores de Governador Valadares em 1977, data do primeiro mandato do vereador Hamilton Teodoro, relatou em entrevista à pesquisadora que, quando Hamilton Teodoro ingressou na carreira política, o mesmo já havia se aposentado como funcionário da Companhia Vale do Rio Doce. Sobre a escassez de registros que lembrem os feitos do vereador, o jornalista informou que o mesmo era considerado analfabeto funcional sabendo, porém, assinar o nome e que suas contribuições no legislativo eram, na

maioria das vezes, orais. O referido vereador foi considerado um homem com fortes ligações com o povo valadarense, segundo o jornalista acima mencionado, pois promovia reuniões em diversas comunidades da cidade, organizava eventos para a assistência de famílias carentes, especialmente para doação de remédios aos doentes mais pobres da cidade.

Em fevereiro de 2010, data da implantação da ETI/GV na Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro, a instituição contava com 106 funcionários entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Monitores, Pedagogas, Auxiliares Técnicos de Secretária, Auxiliares de Serviço Público, Diretora e Vice- diretora, que atendiam a cento e vinte e duas crianças da Educação Infantil, quinhentos e doze alunos do Ensino Fundamental, e a oitenta e nove alunos da Educação de Jovens e Adultos. E, para o acolhimento desta demanda em jornada ampliada de oito horas diárias, de sete às quinze horas, a escola utilizou três espaços anexos ao prédio principal da instituição, dois dos quais eram locados e um improvisado nas dependências externas à quadra de esportes da escola. Assim como nos relatos anteriores, os depoimentos dos funcionários da Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro, sobre as adaptações dos espaços físicos para a implantação da ETI/GV e que constam no Projeto Político Pedagógico de 2013 da referida escola, apresentaram descontentamento geral e desaprovação quanto às acomodações reservadas aos alunos e professores naqueles anos.

Atualmente, a escola possui um quadro de sessenta e nove funcionários distribuídos em trinta e sete professores do Ensino Fundamental, uma Professora Eventual, onze Monitores de Apoio a Educação, uma Pedagoga, dois Auxiliares Técnicos de Secretaria, uma Secretária Escolar, quatorze Auxiliares de Serviço Público, uma Diretora e uma Vice-diretora que atendem a quinhentos e sessenta e quatro alunos do Ensino Fundamental, pertencentes ao Ciclo da Infância, Ciclo da Pré- Adolescência e Ciclo da Adolescência somente no prédio principal da escola. O bairro que acolhe a instituição é considerado periférico, distante dos bairros centrais da cidade, com relatos de tráfico de drogas e com alto índice de violência, especialmente entre adolescentes<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Em artigo produzido sobre uma experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID na escola, que objetivou conhecer as expectativas, experiências e memórias que os alunos possuíam sobre o bairro e a escola, Lucinei Pereira Silva e Maria Aparecida de Sá Xavier (2012), descrevem o bairro como um subúrbio de Governador Valadares, habitado por moradores de poucos recursos financeiros, marcado pelo tráfico de drogas e pelos casos de homicídios entre jovens da região. Segundo as autoras, o Núcleo de Análise Criminal através da Seção de Planejamento e Operações do 6º Batalhão de Polícia Militar de Minas Gerais, no período de abril de 2009 a dezembro de 2010 divulgou nove ocorrências envolvendo adolescentes e declarou que o bairro foi o nono na lista de ocorrência criminal em toda a cidade.

Todos os funcionários da Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro foram convidados a participar da pesquisa e responder o questionário, e receberam o instrumento da pesquisadora em momentos de formação continuada previamente agendados com a pedagoga da escola. Os participantes que devolveram o documento respondido para serem analisados e acrescentados nos dados da pesquisa somaram-se trinta funcionários. E, dos que responderam ao questionário, a maioria era professor, do sexo feminino, com dedicação exclusiva de quarenta horas semanais, com mais de cinco anos de trabalho na escola e possuíam formação de Ensino Superior, como se vê abaixo.

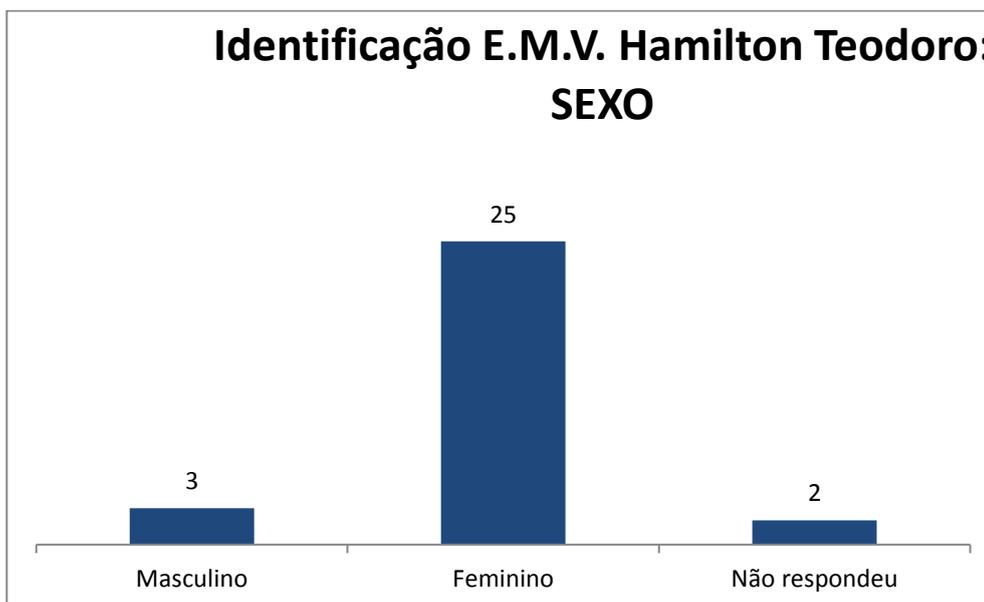


Gráfico 21: Identificação quanto ao sexo. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

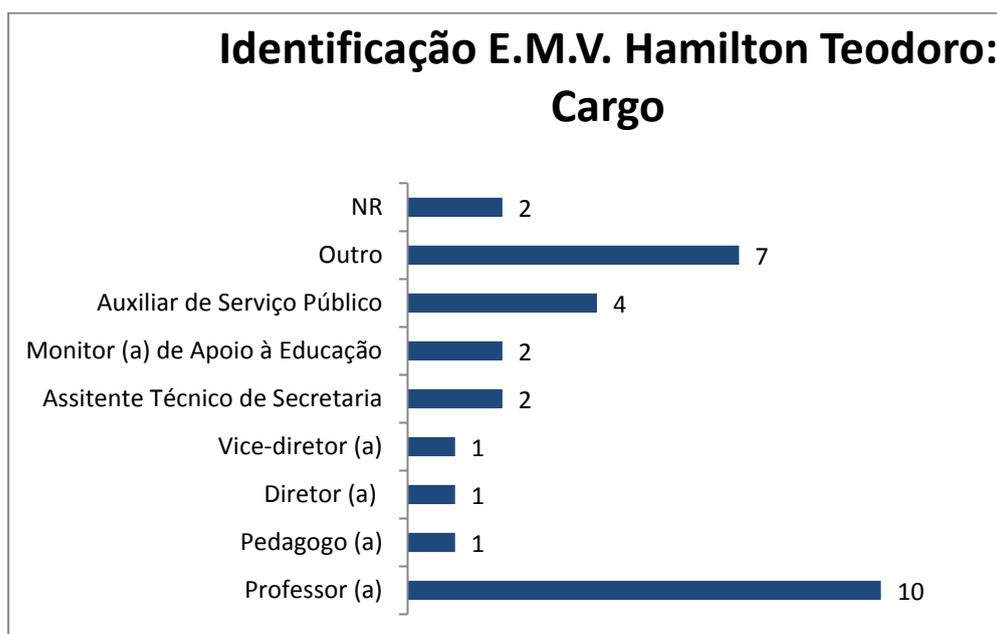


Gráfico 22: Identificação quanto ao cargo. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da

Pesquisadora.

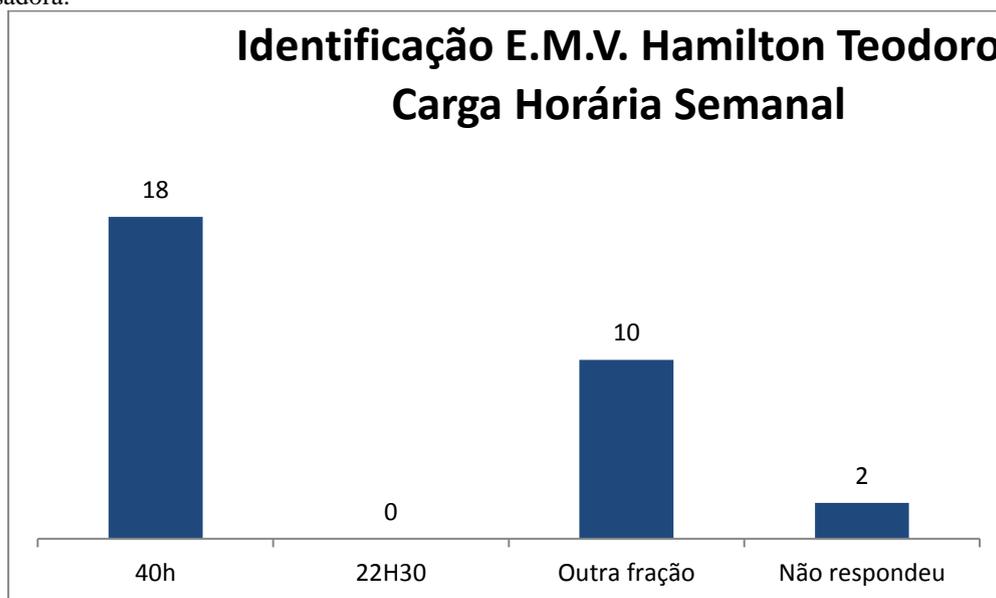


Gráfico 23: Identificação quanto ao carga horária. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

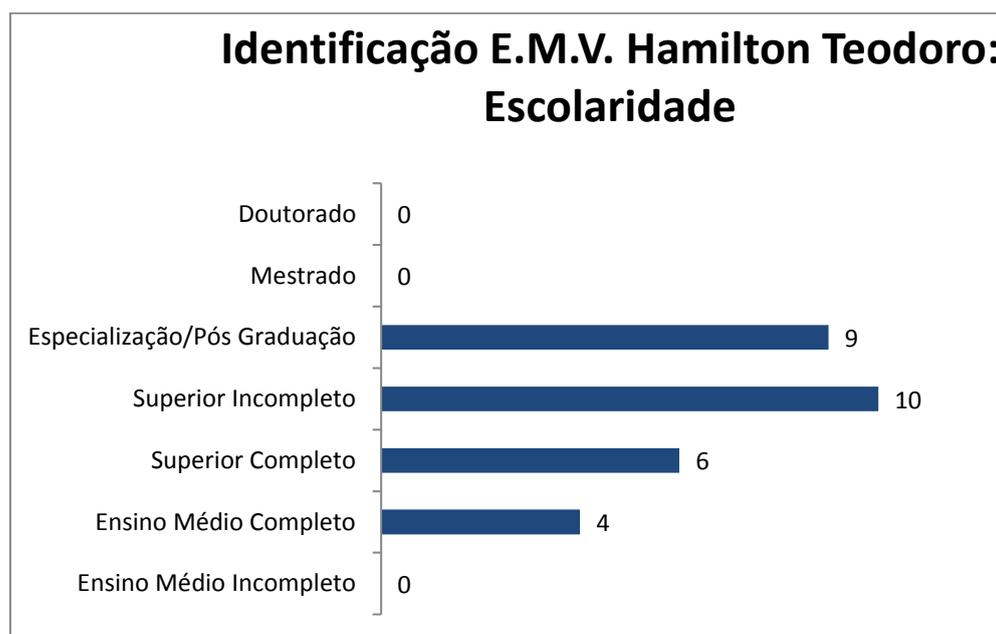


Gráfico 24: Identificação quanto a escolaridade. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Na avaliação da formação continuada oferecida pela escola, vinte e um dos trinta participantes afirmaram participar dos momentos organizados pela pedagoga e equipe gestora em horários variados, compatíveis com o cargo que ocupam na instituição. E expressaram a importância e contribuição da formação continuada para a atuação profissional de cada um, nas reflexões:

Acho válida pois ajuda na prática pedagógica./ Muito bom, pois tem contribuído muito para o meu desempenho em sala de aula./ Contribui para a elaboração do

planejamento; planejamento com os alunos com deficiência de aprendizagem escolar./ Contribui para a elaboração do planejamento./ Muito boa pois é momento de reflexão, reorganização e replanejamento./Ótimo. Acrescenta muito no profissional e na prática. Assim como para orientar melhor./Ótima, nos dá um crescimento para a vida profissional./Contribui pouco porque as formações são voltadas para os anos iniciais, com isso acabam ficando chatas e estáticas./Não participei, mais acredito que essa formação contribui muito para a atuação do profissional dentro do campo pois podem adquirir novos conhecimentos e novas formas de olhar para a educação./Não participo./Essa formação possibilitará ao profissional momentos de reflexão e ensino-aprendizagem, oportunizando novos conhecimentos e qualificação em sua atuação, apesar de não ter ainda participado da formação./Não participo, mas a formação continuada contribui para a melhora da prática docente e seu conhecimento profissional./Bom porque nos proporciona crescimento profissional./Momento de reflexão, organização e troca de experiências./Ótima. Nos dá um bom crescimento para a vida profissional/Não participamos./Porém não participei. (Registro dos professores da E.M.V. Hamilton Teodoro sobre formação continuada. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Percebemos na leitura e análise dos relatos acima que existe um reconhecimento positivo pelos professores e demais funcionários da formação continuada que acontece na escola. E, mesmo aqueles profissionais que declararam não participar dos momentos de formação, quando interrogados pela pesquisadora, ora justificavam que não eram do quadro pedagógico da rede municipal e por esse motivo não tinham direito ao horário de formação continuada semanal, ou queixavam-se de não terem uma pedagoga específica na escola para atender aos anos finais e necessitarem, assim, participar da formação e do estudo planejado para os anos iniciais.

Quando interrogados sobre a prática pedagógica, a maioria declarou conhecer o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da escola e afirmaram ter conhecimento da participação da escola em avaliações externas, bem como se mostraram satisfeitos com os resultados do IDEB e concluíram que tais resultados forneciam subsídios para os planejamentos pedagógicos da instituição, tanto quanto correspondiam à real aprendizagem dos alunos percebida no cotidiano da escola, como se percebe nos gráficos abaixo.

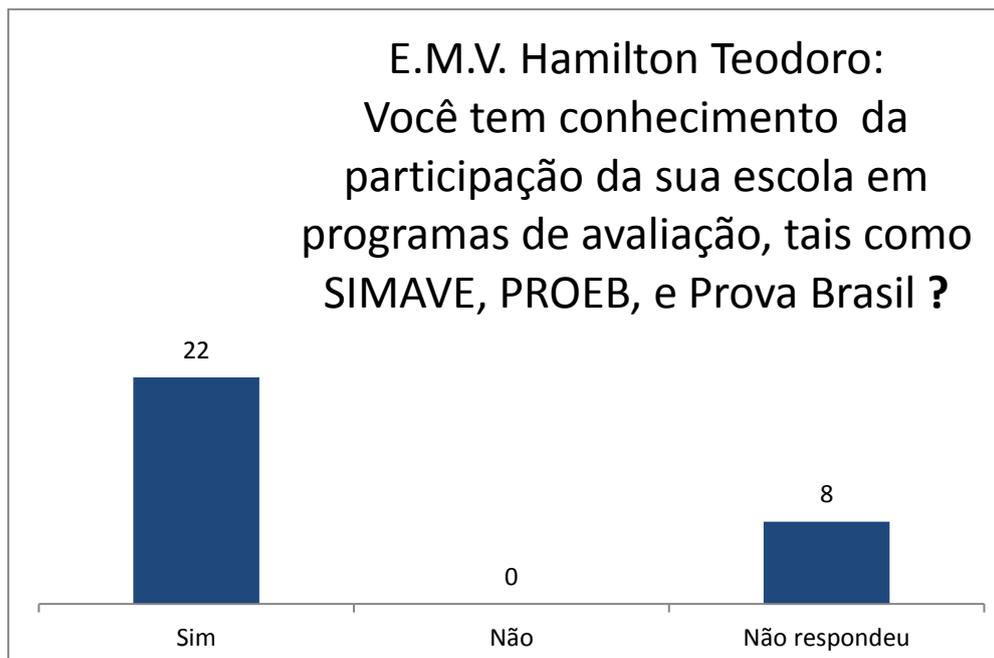


Gráfico 25: Conhecimento dos programas de avaliação externa. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

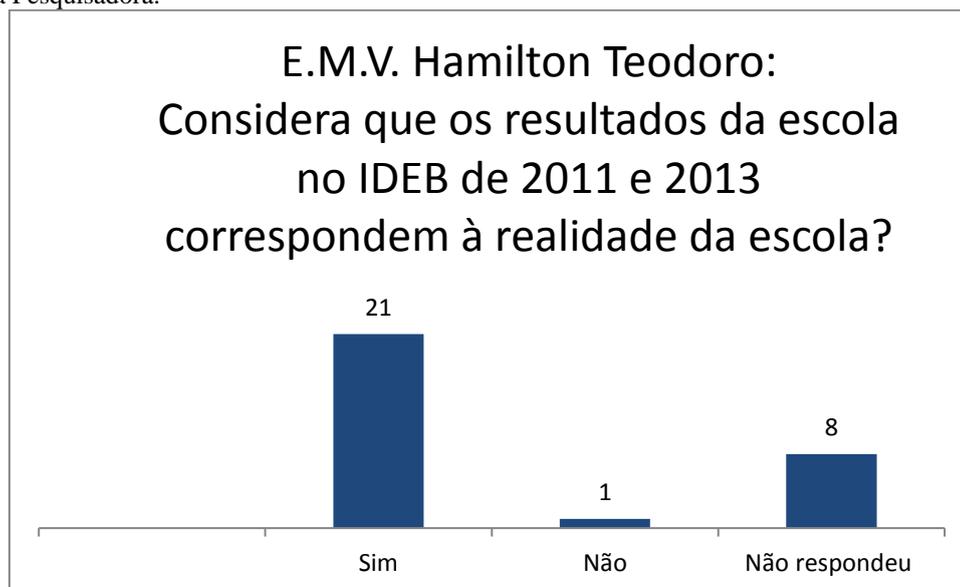


Gráfico 26: Correspondência dos resultados com a realidade da escola. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

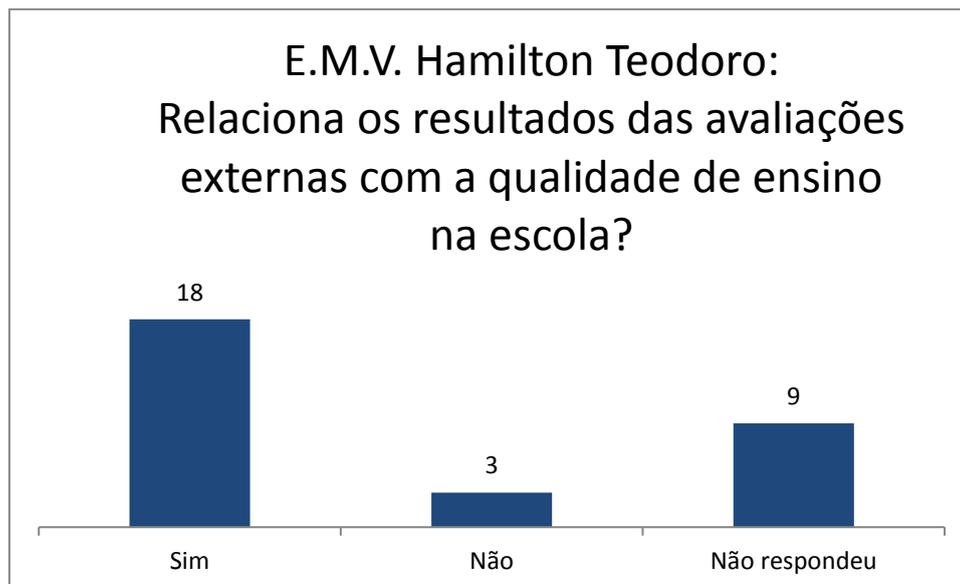


Gráfico 27: Relação dos resultados das avaliações com a qualidade dos ensino. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

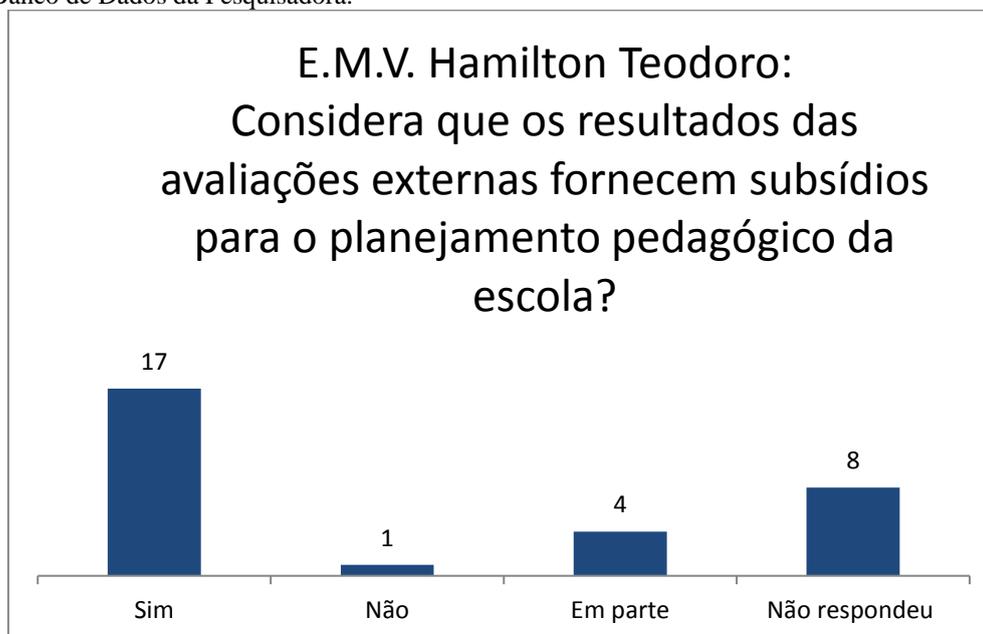


Gráfico 28: Uso dos resultados das avaliações no planejamento pedagógico. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

A constatação da necessidade do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas se ampliou na última década, segundo Sergei Soares (2015), que apresenta argumentos favoráveis para a exploração da função pedagógica dos referidos instrumentos. Para o autor, utilizar-se pedagogicamente do sistema de avaliação externa é a tarefa mais importante da qual a escola deve se apropriar, embora, a mais complexa, pois requer dos profissionais envolvidos no processo de ensino, quais sejam professores, pedagogos, diretores, gestores governamentais, se apropriarem dos instrumentos avaliativos e dos resultados e utilizá-los para a melhoria do sistema de ensino e do próprio sistema de

avaliação.

No mesmo sentido, Francesca Danielle Gurgel dos Santos e Maria Isabel Figueiras Lima Ciasca (2015) apresentam as possibilidades criadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica- SPAECE, no Ceará. Segundo as autoras, o sistema estadual de avaliação, criado em 1992, avalia de forma censitária os alunos matriculados no Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, possibilitando aos professores identificar os avanços no conhecimento do aluno a cada ano.

Em relatório sobre a avaliação externa no Brasil, com análise do uso dos resultados pelos governos estaduais e municipais, produzido pela UFMG, Nigel Brooke, Maria Amália de Almeida Cunha e Matheus Faleiros (2011) concluíram que houve avanços quanto ao tratamento diferenciado dado os resultados das avaliações da educação, por cada sistema. Segundo os autores, os resultados das pesquisas apresentaram melhores índices em relação à formulação dos instrumentos avaliativos ao longo dos anos e referente à confiabilidade nos resultados, o uso dos resultados das avaliações externas nos programas de formação continuada dos professores obteve crescimento e adesão nas secretarias de educação.

Brooke *et al* (2011) esclarecem, ainda, que, de modo geral, o emprego pedagógico dos resultados das avaliações se mostra deficiente e distante de atingir a capacidade total de aproveitamento dos dados, mas que ações isoladas têm se mostrado exitosas em diversas secretarias estaduais. Os autores exemplificam iniciativas como: criação de indicadores de aprendizagem próprios para acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, reestruturação dos planos de formação continuada de professores, confecção de materiais pedagógicos sobre os resultados, definição de eventos específicos para análises e reflexão dos resultados, tais como, seminários, encontros com a comunidade; dentre outras.

A maioria dos participantes da pesquisa atribuiu o sucesso dos resultados nas avaliações externas ao empenho dos professores, como se percebe nos relatos abaixo, acentuando a importância do papel exercido pelos docentes no processo de conceção do bom desempenho escolar dos alunos. Nos relatos que se seguem, os fatores positivos que contribuem para os resultados das avaliações externas na escola são associados à prática pedagógica dos professores, que se traduz em aulas planejadas, altas expectativas em relação ao sucesso dos alunos, comprometimento com o ensino, dentre outros fatores.

Comprometimento dos professores./Formação continuada./Esforço e dedicação dos professores./A vários fatores : assistência das famílias, o que é desenvolvido em sala de aula; frequência./Sempre aprimorando a educação dos alunos./Ao

empenho, às formações, organização e planejamentos mais incentivo à leitura e escrita./Aos professores./Planejamento./Ao treinamento dos alunos conforme as matérias./Ao empenho da equipe./Aos professores./Ao trabalho pedagógico, comprometimento de todos pela educação de qualidade./ Aos professores que acreditam nos alunos./Ao empenho dos profissionais./Referente as notas positivas: ensino e desenvolvimento pelos próprios professores e alunos. (Registro dos professores da E.M.V. Hamilton Teodoro sobre resultados no IDEB. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Os participantes da pesquisa promoveram também uma avaliação positiva da relação interpessoal predominante na escola, entre alunos e professores e entre os demais funcionários da escola. Nesse sentido, demonstraram que, apesar das dificuldades relatadas em função da organização administrativa atual, marcada por mudanças constantes de direção escolar nos últimos dois anos, e pelos transtornos causados pela rotina de construções e reformas no prédio da escola, a convivência entre eles se mostrou harmônica, como se percebe tanto na avaliação do relacionamento quanto no relato de pontos positivos e negativos sobre a escola.

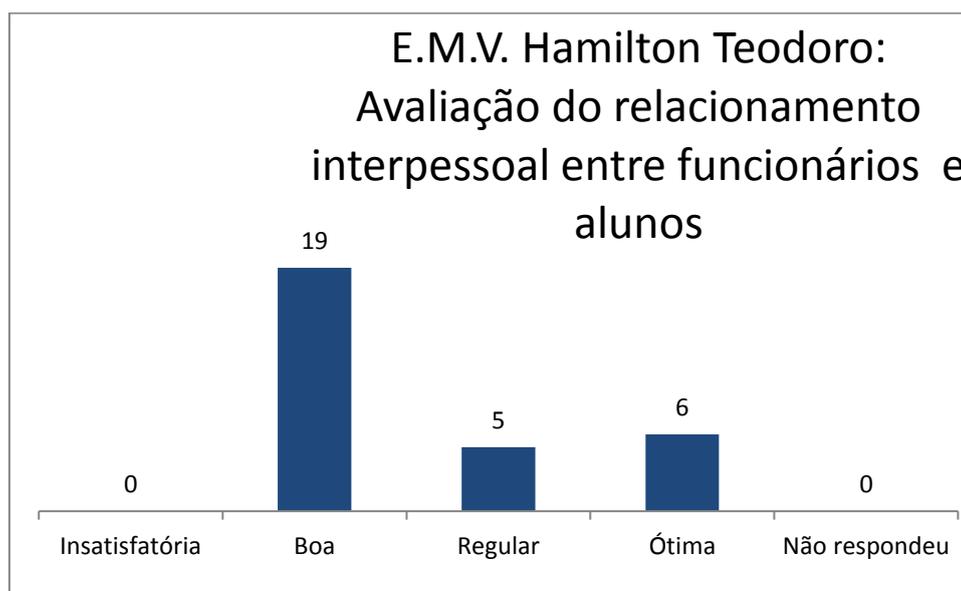


Gráfico 29: Relacionamento interpessoal entre funcionários e alunos. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Os pontos positivos são boa convivência, respeito, união e os pontos negativos que vivenciamos é a falta de professores e funcionários espaço e rotatividade de alunos./Boa convivência, respeito, união. Pouco espaço prático, salas pequenas, desinteresse de alunos falta de professores./Positivo: abertura para desenvolver as atividades; perceber a relação entre o que a escola ensina e nossa subárea; envolvimento dos alunos. Negativo: espaço pequeno da sala./Positivos: bom relacionamento entre todos, abertura para elaboração de atividades e materiais disponíveis. Negativos: super lotação, espaço pequeno das salas./Adaptação para crianças especiais./Positivos: espaço interno, lanche dos alunos; Negativos: falta de livros, barulho, falta de espaço externo./Negativos: um espaço maior, adaptação para crianças especiais. Positivos: bom relacionamento e bom apoio pedagógico./Bons profissionais, comprometimento, boas iniciativas. Espaço pequeno./Ótima comunicação, respeito união. Alimentação deixa a desejar

desordem na Cantina falta de estrutura nos banheiros./Negativo: a falta de uma biblioteca para empréstimo de livros literários; Positivo: participação dos alunos em eventos da escola./Falta de espaço físico para realização de algumas atividades, exemplo: biblioteca, sala de vídeo, falta de recursos didáticos./Negativo: falta de uma biblioteca para divulgação e empréstimo de livros; falta de espaço físico; membros da comunidade. Positivo: participação dos alunos nos momentos esportivos; reuniões./Negativo: falta as aulas; família não participa; desinteresse. Positivo: professores empenhados./Positivo: bom relacionamento, apoio pedagógico. Negativo: falta espaço, falta de adaptação para as crianças com necessidades/Positivo: espaço; corpo docente; ambiente agradável. Negativo: falta de comprometimento dos pais e família em geral./Melhorar a merenda, carga horária, qualificação dos profissionais. Negativos: rotatividade de professores, espaço para os alunos melhoria de salários./Positivos: organização, beleza, interação, diálogo aprendido. Negativos: melhorar, aperfeiçoar, adequar melhor a rotina./Positivo: Bom relacionamento, apoio pedagógico. Negativo: falta espaço, adaptações para crianças especiais./Compromisso, busca por conhecimento sempre me atualizando e disposição para ensinar. Falta de material, horário muito extenso de trabalho e pouco espaço físico. (Registro dos professores da E.M. Hamilton Teodoro sobre os pontos positivos e negativos da escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Ao apresentar e analisar parte da pesquisa norte americana intitulada “A escola tem importância”, que objetivou investigar, no final da década de 1980, as diferenças existentes entre as escolas com níveis de eficácia diferenciados, os autores Brooke e Soares (2008) exibiram que uma das categorias de estudo avaliou o ambiente escolar e, dentre as variáveis, coletou dados sobre a rotina das escolas e as percepções dos alunos, dos professores e demais envolvidos com as escolas investigadas. Segundo os referidos autores, os resultados apresentaram diferenças visíveis entre a forma de estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos nas escolas consideradas eficazes. Atitudes descritas como a crença no sucesso dos alunos e valorização do sucesso dos mesmos, tanto nas áreas cognitivas quanto nas não cognitivas, se mostraram fatores de sucesso na promoção do desenvolvimento dos alunos.

Ao tratar os resultados da pesquisa inglesa denominada “Quinze mil horas: escolas secundárias e seus efeitos nos alunos”, Brooke e Soares (2008) apresentaram que o modo de organização didática e disciplinar das instituições, expresso nas atividades cotidianas das escolas, exerceu diferença no tipo de influência que as mesmas tiveram sobre seus alunos. Os autores esclarecem que ficou comprovado que os alunos tiveram melhores resultados e demonstraram melhor comportamento disciplinar em ambientes nos quais os professores estavam preparados, com planos de aulas e materiais organizados, em escolas nas quais os professores e demais funcionários atendiam as dúvidas e questionamentos dos mesmos com atenção e cordialidade, em ambientes em que a disciplina era mantida com

atitudes de respeito e diálogo.

Sobre o estabelecimento e a manutenção dos valores e normas de comportamento nas escolas investigadas na pesquisa acima mencionada, Brooke e Soares (2008) afirmam que os modelos de comportamentos fornecidos pelos professores e demais funcionários da instituição tem papel predominante sobre as práticas dos alunos. Segundo os autores, das práticas de boas relações de convivência, estabelecidas entre os funcionários da escola, e entre os mesmos e os alunos, dependem o clima geral que predominará na instituição.

Brooke e Soares (2008) esclarecem, ainda, que as expectativas dos professores sobre a disciplina dos alunos, bem como sobre o seu rendimento escolar, exerce fundamental importância para o desenvolvimento do comportamento e da competência acadêmica dos discentes. No mesmo sentido, os autores mostram que a possibilidade da avaliação regular dos alunos, em instrumentos de *feedback*, que promova elogios e valorize os avanços de cada um, aumenta a expectativa dos mesmos progredirem em comportamentos positivos, condizentes com os valores e normas constituídos na escola.

Ainda sobre a importância do clima escolar, Brooke e Soares (2008) afirmam que um ambiente ordenado no qual os alunos possam conviver em espaços calmos, sem gritos ou brigas constantes, em atmosfera de respeito, com tarefas orientadas e acompanhadas pelos professores, tem maior probabilidade de ser uma escola de sucesso.

Como estratégia de condensar os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola do Canadá cujo objetivo foi contribuir para a superação do fracasso escolar e da evasão na referida instituição, os autores Clermont Gauthier, Steve Bissonnette e Mário Richard (2014) registraram suas experiências de formação com os professores e destacaram a influência das práticas dos mesmos para o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar dos alunos. Os autores afirmam que as funções essenciais do docente consistem em promover a gestão dos aprendizados e a gestão da classe, podendo-se definir aquela como as estratégias utilizadas pelos professores para que os alunos aprendam os conteúdos previstos e esta última como a forma de condução da turma pelo professor, responsável pelo comportamento dos alunos durante as aulas, facilitando o aprendizado e a boa convivência.

Ao analisarem o efeito do professor no desenvolvimento acadêmico dos alunos, Gauthier *et al* (2014) afirmaram que este é o fator que exerce maior impacto no desempenho dos discentes. Segundo os autores, o meio socioeconômico, a família e, mesmo as características pessoais dos alunos, têm influência sobre o aprendizado, as

intervenções do professor, contudo, são predominantes para o comportamento acadêmico dos discentes.

Segundo os autores supracitados, nas pesquisas que investigaram os diferentes fatores que influenciavam no aprendizado dos alunos, a gestão de classe e a gestão dos aprendizados foram os fatores mais proeminentes, liderando as listas classificatórias em grau de importância. Ao registrar as diferentes categorias de fatores relacionadas ao rendimento escolar dos alunos, Gauthier *et al* (2014) expõe que o professor agrega valor positivo ao desenvolvimento dos alunos, com relação às seguintes atitudes e posturas:

Qualidade do ensino, tal como percebida pelos alunos. Expectativa do professor. Concepção do professor em matéria de ensino, aprendizado, avaliação e alunos. Abertura do professor. Clima em sala de aula. Clareza do professor ao expressar critérios de sucesso e realizações. Incentivo ao esforço do aluno. Participação de todos os alunos. Busca contínua, pelo professor, de dados relativos ao êxito de seu ensino junto aos alunos. (p. 43)

Segundo Gauthier *et al* (2014), a influência do professor sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos pode ser reconhecida pelas expressões “efeito professor” ou “valor agregado do professor”, traduzidas por práticas pedagógicas eficazes que possibilitam a melhora dos resultados de aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles que moram em locais de vulnerabilidade social. Os referidos autores esclarecem, ainda, que o impacto do professor sobre os resultados dos alunos pode ser medido em programas de avaliações governamentais regulares padronizados e expõem algumas dessas medições realizadas em escolas norte americanas ao apresentarem a pesquisa sobre a gestão dos aprendizados.

As experiências de comprovação do valor agregado do professor, descritas por Gauthier *et al* (2014), demonstraram que foi possível observar a melhora do desempenho de alunos que apresentavam dificuldades cognitivas quando estes eram remanejados para professores considerados mais competentes. Segundo os autores, o progresso anual de tais alunos, avaliados como fracos, medianos ou bons foi estatisticamente superior a outros alunos do mesmo nível, que estavam com professores considerados menos experientes ou pouco eficientes. Segundo os autores, a eficiência dos professores, bem como o valor agregado dos mesmos na vida escolar dos alunos apresentava medições maiores quando os professores utilizavam-se do ensino explícito para planejamento e condução de suas aulas.

Gauthier *et al* (2014), esclarecem que a denominação “ensino explícito” designa a constituição de uma estratégia de ensino organizada em etapas que obedecem a uma sequência linear integrada. Segundo eles, a expressão se refere aos comportamentos apresentados pelos professores e pelos alunos com a vivência da proposta, que se tornam

visíveis e sem margens para dúvidas interpretações, pois as práticas pedagógicas se constroem em torno de ações marcadas por dizer o que se deve fazer, mostrar como fazer, apresentar guias exemplificativos. De acordo com os autores, por este método de trabalho pedagógico, os professores objetivam a consecução do aprendizado dos alunos através de ações coordenadas em três momentos distintos, porém, complementares denominados: preparação e planejamento; ensino ou interação; acompanhamento e consolidação.

Os momentos didáticos acima mencionados constituem-se, segundo Gauthier *et al* (2014), espaços temporais nos quais se apresentam as principais estratégias do ensino explícito. A preparação envolve todo o trabalho de planejamento do professor, desde a expressão dos objetivos que ele pretende alcançar com os seus alunos até a preparação dos materiais que utilizará em suas aulas, bem como, a confecção das instruções de cada etapa a ser vivenciada com a turma. A ação do professor com seus alunos, em sala de aula, constitui-se na interação ou ensino e nela se percebem a aplicação das estratégias planejadas, na fase anterior, e do objetivo a ser alcançado. Finalmente, no momento da consolidação, são propostas atividades para a fixação dos aprendizados alcançados na fase anterior.

Gauthier *et al* (2014) esclarecem, ainda, que o sucesso da previsão presente na proposta pedagógica do ensino explícito está do detalhamento de cada uma destas etapas que trazem diversas estratégias de ensino. Exemplificando, podemos expor as etapas de preparação da aula que, segundo os autores, devem ter no mínimo os seguintes passos: definir os objetivos de aprendizado, delimitar as principais ideias, definir os conhecimentos prévios da turma, organizar o ensino em sequencias de aprendizados, de forma a contribuir para que todos aprendam, planejar estratégias de ensino de forma explícitas; planejar mecanismos de apoio ao aprendizado, com atividades dirigidas e autônomas, planejar revisões, alinhar os conhecimentos adquiridos com o currículo da escola e do sistema maior e preparar um roteiro de aula detalhado.

Na conclusão de seu trabalho, Gauthier *et al* (2014) apresentam a conceituação de “escola eficaz” como aquelas que, mesmo “situadas em bairros desfavorecidos ou em esferas socioeconômicas modestas, o desempenho escolar dos alunos, avaliado através de provas padronizadas, equipara-se ou ultrapassa o de alunos oriundos de bairros mais abastados”(p.244). Para os autores, o ensino explícito se apresenta como um fator marcante para o alcance dos resultados positivos nas escolas consideradas eficazes.

Ao analisar pesquisas de escolas consideradas eficazes no Canadá, nos Estados

Unidos e na Inglaterra, Gauthier *et al* (2014) também condensaram os principais fatores convergentes associados aos bons resultados das referidas instituições, apresentando como predominantes as seguintes práticas escolares: direção escolar com forte espírito de liderança, altas expectativas do corpo docente sobre o desempenho dos alunos, um bom clima escolar, marcado pela organização e pelo respeito, a priorização no currículo pelas matérias básicas e monitoramento constante dos progressos dos alunos.

No estabelecimento da relação do ensino explícito com a escola eficaz, Gauthier *et al* (2014) esclarecem, ainda, que, ao analisar as práticas de sala de aula dos professores das escolas de sucesso, foi possível identificar comportamentos semelhantes ao referido ensino explícito na literatura acadêmica, dos quais destacamos: o planejamento detalhado da aula, a aula estruturada em partes sequenciadas, as atividades de reforço positivo, os questionamentos frequentes e variados, a atenção dada às respostas dos alunos, a verificação do aprendizado dos alunos e as altas expectativas sobre o aprendizado dos alunos.

Apesar da comprovação do clima organizacional da escola, demarcado pela boa convivência, percebe-se, entretanto, a avaliação negativa sobre o espaço físico da escola, que ainda se apresenta insuficiente e inadequado para o atendimento de todos os alunos em jornada ampliada e o reconhecimento dos efeitos negativos do território, que ficam expressos quando declaram as dificuldades enfrentadas para envolver as famílias no trabalho pedagógico propostos para elas e ao relatarem problemas de lidar com alguns “membros da comunidade”. No entanto, os participantes afirmaram que estão parcialmente satisfeitos com as instalações físicas da escola, bem como com a qualidade do ensino da instituição, como se comprova abaixo.

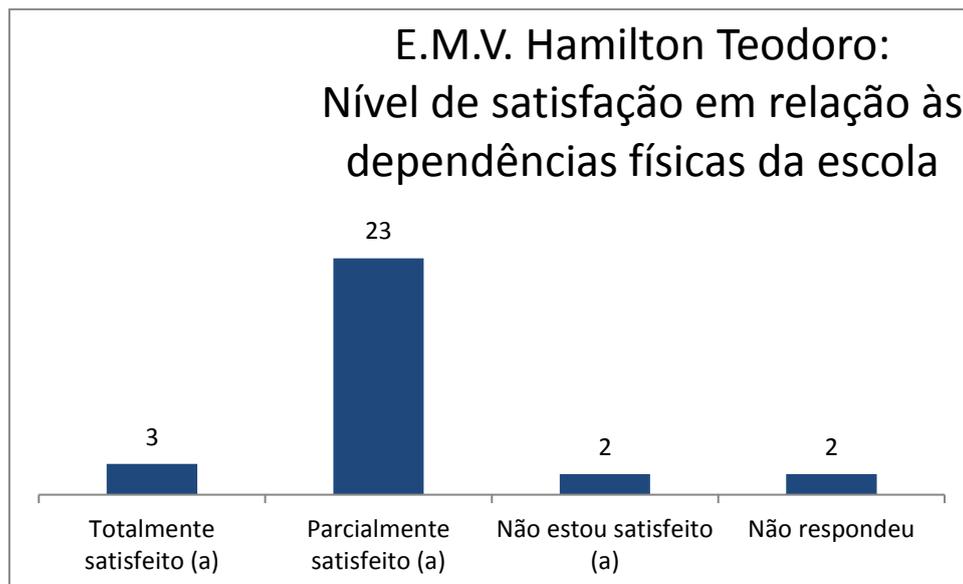


Gráfico 30: Nível de satisfação em relação as dependências físicas. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

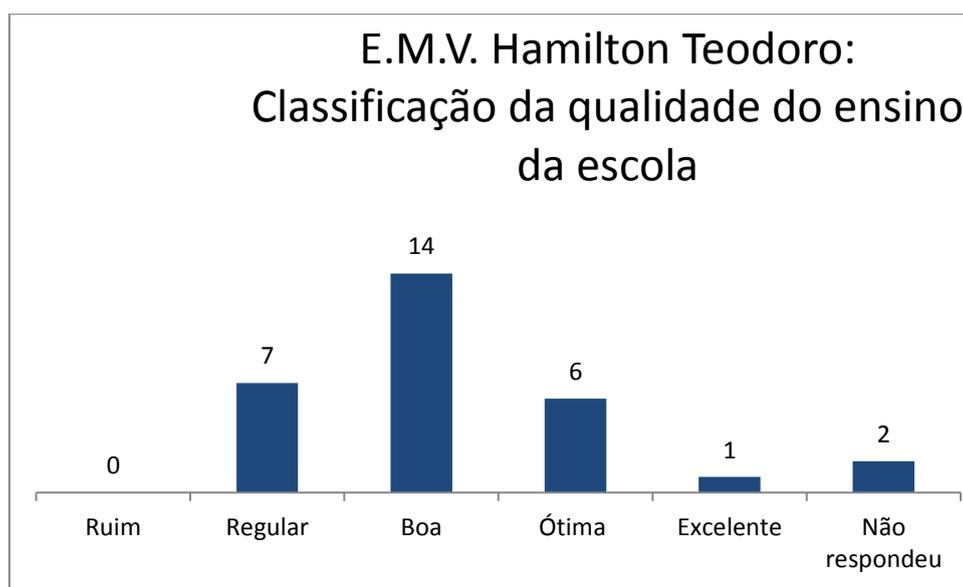


Gráfico 31: Classificação da qualidade do ensino. E.M.V.Hamilton Teodoro. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Na investigação sobre a visão dos funcionários acerca das influências do entorno, inquerimos sobre as possibilidades de uso do espaços externos à escola e sobre o efeito do território nas práticas pedagógicas. Diante de tais questionamentos, a maioria dos participantes respondeu não utilizar frequentemente os espaços externos embora considerassem que o entorno exerce influências sobre a escola, e, nesse sentido, apresentaram as seguintes reflexões:

Os espaços poderiam ser melhores aproveitados para estas vivências pedagógicas./Os alunos trabalham os pontos em várias atividades: localização geográfica, reflexo, etc./O meio que os alunos vivem influencia na escola./Como estímulo a leitura e escrita./O meio que as crianças vivem é o que direciona ao

que vai ser./Aproxima a prática da realidade./O entorno contribui com experiências diferentes./A escola faz parte da comunidade sendo assim, a cultura e vivências desse entorno influenciará as questões pedagógicas./Como a escola faz parte da comunidade então a cultura e a vivência influencia nas questões da escola./O meio que as crianças vivem são o que os direciona./Porque a educação também se remete aos muros da escola. (Registro dos professores da E.M. Hamilton Teodoro sobre a influência do entorno da escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

E, na expectativa de romper com o efeito negativo desse território, os participantes da pesquisa também declararam que construíram uma cartografia da escola e do bairro, em 2012, em parceria com alunos do PIBID<sup>41</sup> que atuaram na instituição com um projeto de história. Segundo eles, o documento está em constantes adaptações e visa “conhecer os ambientes em que os alunos estão inseridos para trabalhar com esses espaços” (Registro de uma professora da E.M. Hamilton Teodoro sobre a cartografia do bairro/escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Diante de alguns dos aspectos apresentados da Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro, percebemos a caracterização geral da instituição e foi possível também fazer algumas leituras dos apontamentos específicos expressos por seus participantes, tais como, a valorização da formação continuada em serviço, a percepção dos mesmos sobre a influência do entorno na escola, a tentativa que os professores fazem de superar o efeito negativo do território pelo bom uso dele, a avaliação positiva que os funcionários fazem da qualidade do ensino e do relacionamento interpessoal na escola, dentre outros. Sabemos que não esgotamos o aprofundamento dos dados coletados na referida escola e que, em momento futuro, a fim de análises e apontamentos, novas observações podem surgir.

A seguir faremos a apresentação da terceira e última escola investigada: a Escola Municipal Antônio de Castro Pinto.

### **2.3 Escola Municipal Antônio De Castro Pinto**

A escolha da Escola Municipal Antônio de Castro Pinto deu-se por razões diversas das motivações que levaram a investigação das duas primeiras escolas apresentadas, pois a

---

<sup>41</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, é uma iniciativa do Governo Federal que objetiva investir na formação da carreira do magistério e, nesse sentido, promove o oferecimento de bolsas de estudo para discentes de cursos presenciais para atuação dos mesmos em escolas públicas que apresentaram IDEB abaixo da média nacional. No município de Governador Valadares, o convenio com o PIBID foi firmado em parceria com a Universidade Vale do Rio Doce- UNIVALE, inicialmente pelo curso de Pedagogia e ingressou nas escolas da rede municipal em agosto de 2010 com o subprojeto de “Letramento e Alfabetização” objetivando contribuir com o melhoramento dos resultados das escolas de tempo integral. Em 2011 foram acrescentados os subprojetos de “Dificuldades de Aprendizagem” “Educação Social” “Inglês” e “História”. O Ministério da Educação mantém o endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> para informações referentes ao programa. Acesso em 01 de julho de 2016, as 10h10.

instituição foi selecionada por manter os resultados mais altos no IDEB entre todas as escolas do município, tanto para as aferições realizadas com os alunos dos anos iniciais quanto com os alunos dos anos finais, e por ser uma escola do campo, situada em espaço atípico aos demais pesquisados até o momento. A Escola Municipal Antônio de Castro Pinto está localizada no Distrito de Goiabal, a cinquenta e três quilômetros de Governador Valadares, na área rural da cidade. A instituição também é antiga na região, pois funciona naquele lugar, segundo os registros da escola, desde o dia primeiro de janeiro de 1967 ainda que sua autorização de funcionamento tenha sido publicada posteriormente pela Lei Municipal nº 2.220 de 16 de junho de 1976.

Como consta no Projeto Político Pedagógico da instituição, a denominação da escola foi em homenagem a um fazendeiro que viveu e morou naquela região e que foi considerado um homem muito generoso pela população local. Segundo relatos dos moradores e registrado pela equipe nos documentos escolares, à época que Goiabal ainda era um arraial do Distrito de São José das Tronqueiras<sup>42</sup>, o fazendeiro Antônio de Castro Pinto era proprietário de muitas fazendas na região e fez diversas doações de lotes para a população a fim de promover edificações públicas, entre as quais, inclusive, a área na qual foi construída a escola.

O espaço físico do entorno da escola Antônio de Castro Pinto é diferenciado dos demais, visto que a mesma se encontra em uma área rural da cidade, portanto, destacam-se as extensões de áreas verdes, as fazendas, as plantações e paisagens diferentes das normalmente observadas no espaço urbano. A rotina pedagógica também é diferente, pois, em muitos lugares próximos à escola, os alunos dependem do transporte escolar para chegarem a ela e, em época das chuvas, o acesso se torna inviável em algumas estradas. Outra característica diferenciada da escola do campo, relatada pelos professores, são os períodos de plantio e colheitas das monoculturas predominantes, visto que muitos alunos firmam compromisso de ajudar os pais nos trabalhos das lavouras e não frequentam as aulas. Aos desafios do acesso e à superação da infrequência escolar em épocas de plantio e colheita, vivenciados pela escola do campo, soma-se a quantidade reduzida de alunos de uma determinada região que, em muitos casos, obriga o gestor a formar turmas

---

<sup>42</sup> Segundo dados do IBGE, em 1993 pela Lei Municipal nº 3742, de 15-06-1993, o distrito de São José das Tronqueiras foi extinto, e posteriormente pela Lei Municipal nº 3768, de 09-08-1993 foi criado o distrito de Goiabal com a área do extinto distrito de São José das Tronqueiras e anexado ao município de Governador Valadares. As informações foram retiradas do site do IBGE e estão disponíveis em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/governadorvaladares.pdf> Acesso em 29 de junho de 2016, as 8h26.

“multicicladas”, ou seja, classes com alunos de vários anos de um ciclo na mesma sala.

Atualmente, a Escola Municipal Antônio de Castro Pinto atende a duzentos e setenta alunos, em tempo integral de oito horas diárias de 8h às 16h, distribuídos em turmas de três, quatro e cinco anos de idade na Educação Infantil, e turmas do Ciclo da Infância, Ciclo da Pré- Adolescência e Ciclo da Adolescência do Ensino Fundamental, e no momento, não realiza agrupamentos de crianças ou alunos “multi-idades” ou “multi cicladas”. Para a acolhida e trabalho com este público, a escola conta com quarenta e oito funcionários, sendo dezenove professores, nove monitores, dois assistentes técnicos de secretaria, dez auxiliares de serviço público, uma vice-diretora e uma diretora, que foram convidados para participar da pesquisa e responder o questionário.

Do grupo de funcionários descritos acima, trinta e dois participantes devolveram o documento respondido e puderam, assim, ingressar os dados para análise, e, ainda que atuantes em uma instituição com características diferenciadas das primeiras apresentadas, os funcionários da Escola Antônio de Castro Pinto apresentaram-se um grupo similar aos demais. A maioria dos funcionários que participaram da pesquisa é professor, do sexo feminino, de dedicação exclusiva de quarenta horas semanais, possui formação com Ensino Superior e trabalha na escola há mais de cinco anos, como se observa abaixo.

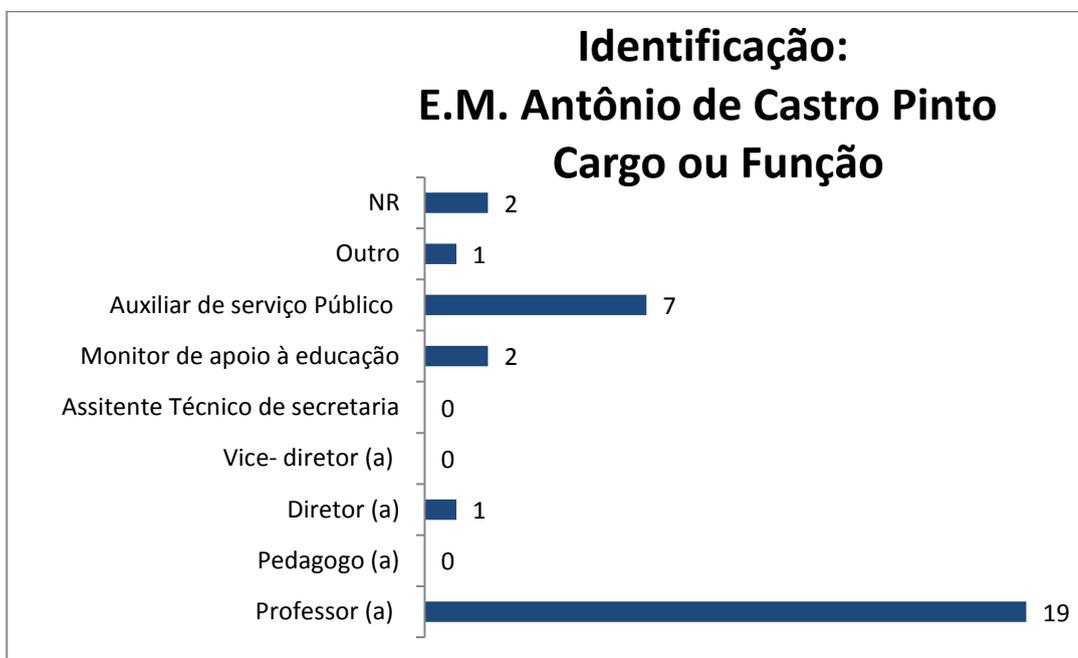


Gráfico 32: Identificação de Cargo ou Função. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

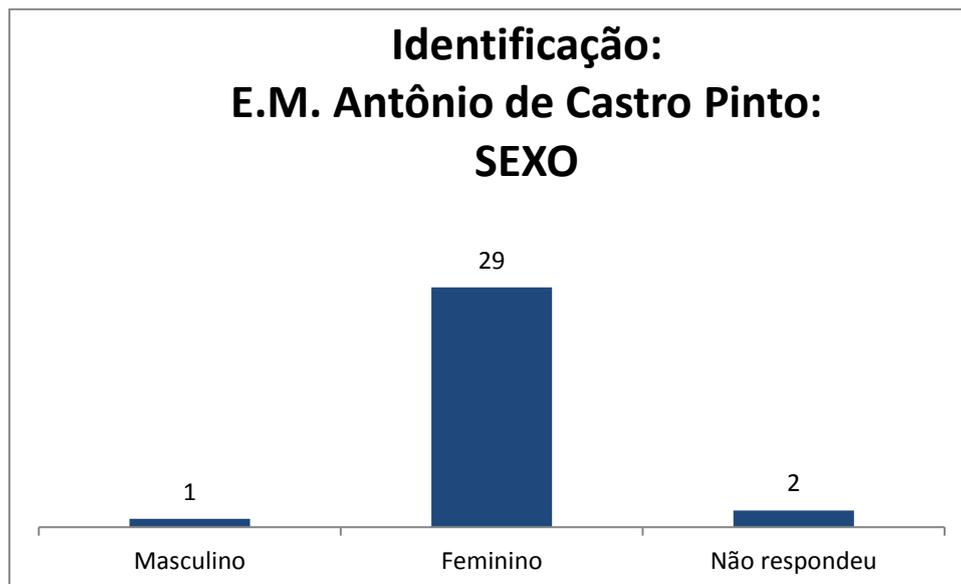


Gráfico 33: Identificação de Sexo. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

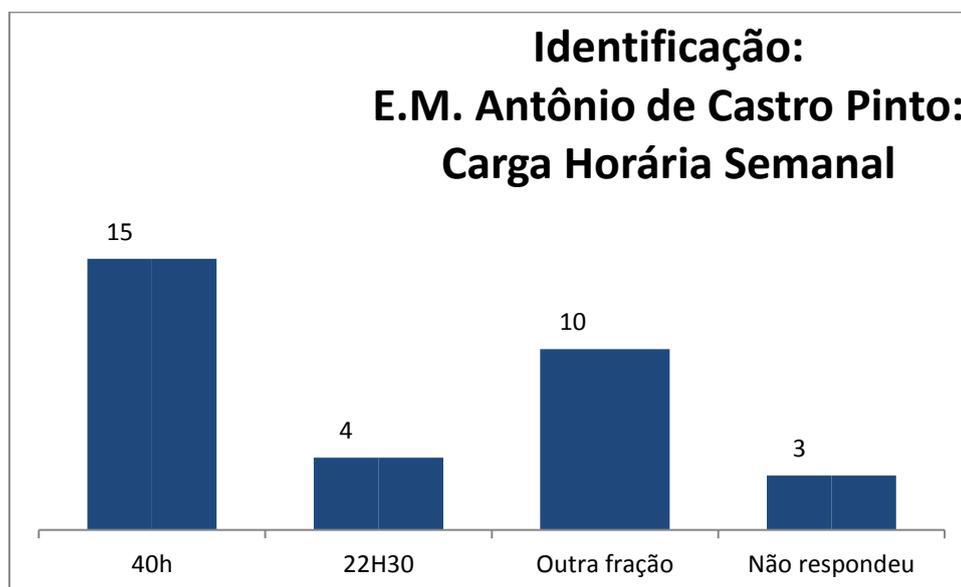


Gráfico 34: Identificação de Carga Horária. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

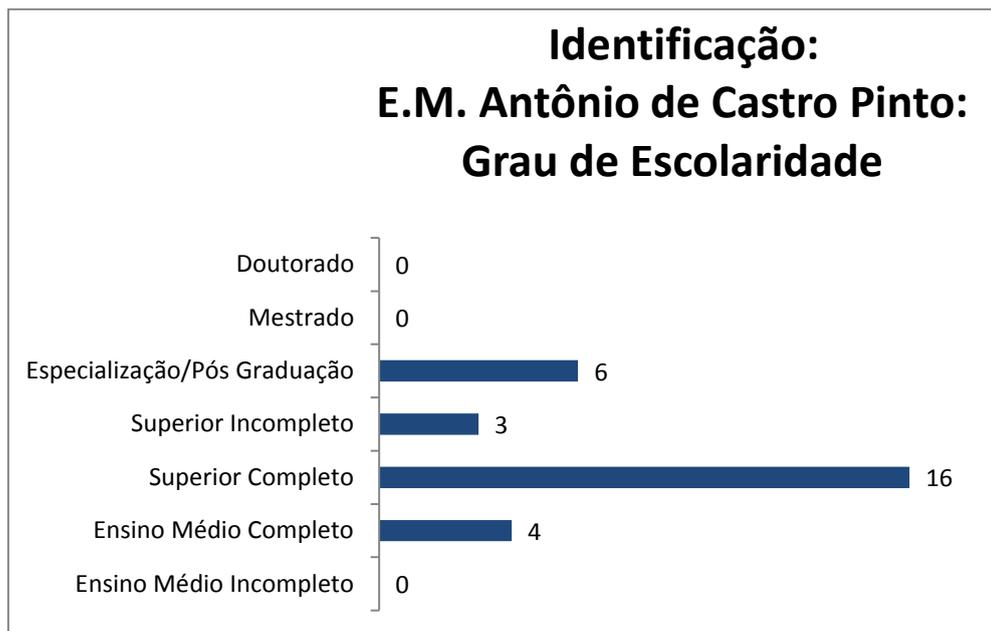


Gráfico 35: Identificação de Grau de Escolaridade. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

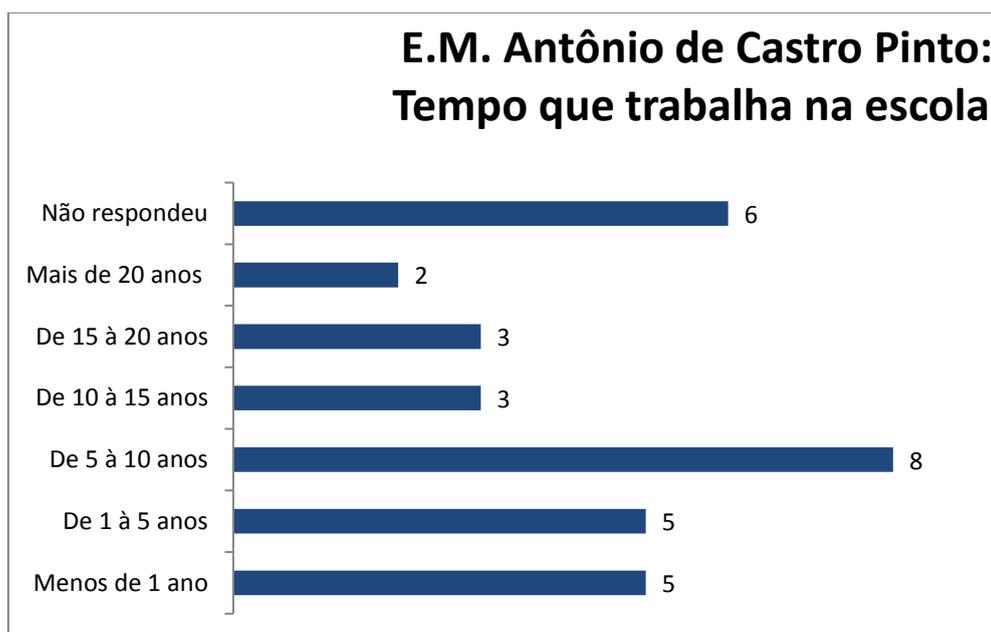


Gráfico 36: Identificação de Tempo de Serviço. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

O grupo apresentou também uma avaliação positiva em relação à formação continuada oferecida na escola como se percebe nos relatos transcritos a seguir.

A contribuição é boa, poderia ser um tempo maior./Realizamos a reunião da equipe gestora, onde estudamos, discutimos pontos relevantes de gestão participativa e planejamos./Ao meu ver boa, pois é uma troca de experiências e conhecimentos./Positiva, é o momento para reflexão, estudo, troca de experiências e análise dos pontos positivos e negativos do trabalho./Muito boa, pois esclarece as dúvidas que temos, contribuir para que nosso trabalho seja melhor desenvolvido./Muito boa para minha atuação./Muito boa, para melhorar nosso trabalho./Boa./A formação continuada é muito boa para o crescimento de todo profissional./A equipe gestora realiza formação na própria escola tem sido

positiva para execução do trabalho./Muito boa./Significante./Muito importante, para que os profissionais se mantenham atualizados e para que haja organização dentro da escola./Contribuições significantes em relação ao planejamento de atividades,troca de experiências apoio pedagógico, estudo de temas relevantes para a pratica pedagógica./Na verdade apenas de não termos formação semanal, somos atendido sempre necessário ou quando surgem duvidas./ Momentos de estudo coletivo, porque é a oportunidade de trocas de experiências./Troca de experiências./Bom pois é um momento de reflexão e trocas de experiências. Esse tempo poderia ser maior./Ajuda a tirar duvidas, complementa minha função. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre a importância da formação continuada. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Porém, concomitante a valorização da formação continuada oferecida pela escola, podemos perceber, ainda, a preocupação expressa pelos funcionários em relação ao tempo destinado para os estudos e a ausência de uma pedagoga que se traduz nas afirmações de que a formação é conduzida pela equipe gestora da escola. O fato foi relatado também pelos professores nas questões referentes aos pontos negativos da escola avaliados pelos funcionários e na avaliação do uso do espaço físico da instituição, e estão, assim, registrados:

Falta de acompanhamento pedagógico/Falta de mais capacitação (SMED)/ Que nos seja fornecido, mais idéias e formações para esta melhorando o uso destes espaços, já que já utilizamos, outros exemplos de planejamentos, além dos que já realizamos. A volta das formações com técnicos específicos para cada disciplina, setoriais ou em gov. Valadares que eram muito boas e também contribuíam neste sentido./ Planejamento das atividades de acordo com o espaço. Não temos pedagoga para ajudar. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre a ausencia de pedagoga. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Os apontamentos do grupo de participantes da escola, sobre a necessidade de investimentos na formação pedagógica, mostrou-se coerente com o nível de comprometimento apresentado pelos mesmos ao declararem que conhecem o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno da instituição e que participaram da elaboração dos referidos documentos, bem como ao apresentarem uma extensa e variada lista de instrumentos nos quais se amparam para realizarem seus planejamentos diários, como se confirma em alguns dos relatos transcritos abaixo sobre o planejamento da rotina pedagógica diária.

Utilizo PCNS, descritores, cadernos da ETI, livros didáticos, diretrizes sobre a matriz curricular./PCN./Indicadores; LDB; caderno de tempo integral; referencial na escola, em equipe./São orientações da secretaria municipal , os cadernos de tempo, integral e os descritores./Os cadernos pedagógicos, projeto político pedagógico./PCNS, descritores, cadernos da ETI, livro da pro letramento, livros didáticos, diretrizes sobre a matriz curricular./Diretrizes da educação de tempo integral, manual operacional da educação integral./ Rotina semanal, seqüência didática, projeto e atividades habituais e planejamento semestral./Projetos, seqüências didáticas, atividades permanentes e roteiro diário./ Livros, vídeos, internet, salas temáticas. (Registro dos professores da

E.M. Antônio de Castro Pinto sobre o planejamento pedagógico e os recursos utilizados. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

### **A relação da Escola Antônio de Castro Pinto com as Avaliações Externas**

O grupo também afirmou conhecer a rotina de participação da escola em avaliações externas e considerou que os resultados das mesmas fornecem subsídios para o planejamento pedagógico cotidiano e que tais competências e habilidades expressas nas médias alcançadas realmente refletem as aprendizagens dos alunos, percebidas nas atividades diárias da escola, e a maioria classifica a qualidade do ensino na categoria “excelente”, como se observa adiante.

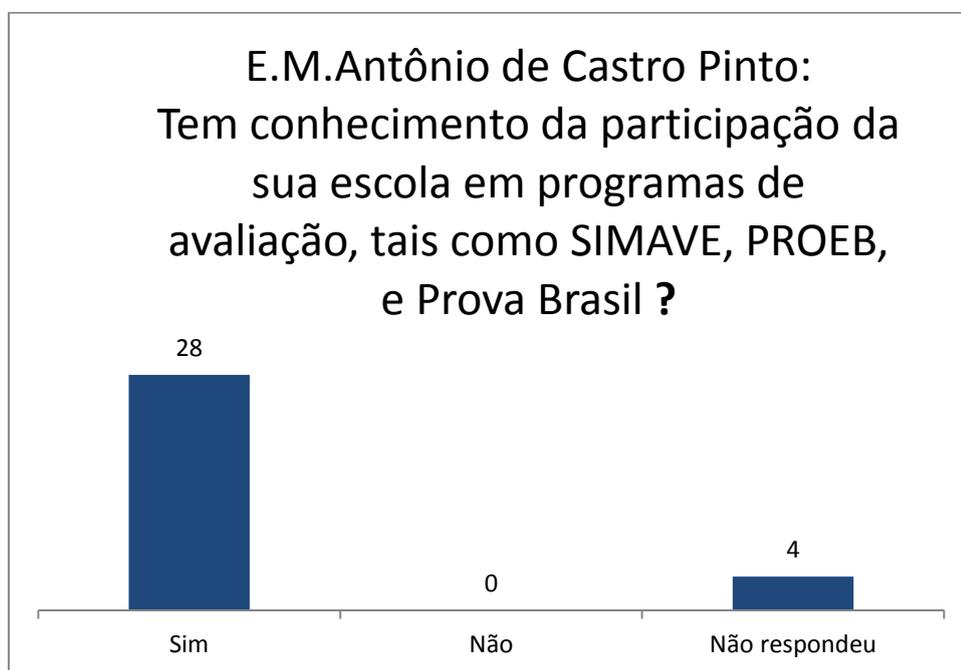


Gráfico 37: Conhecimento das Avaliações Externas. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

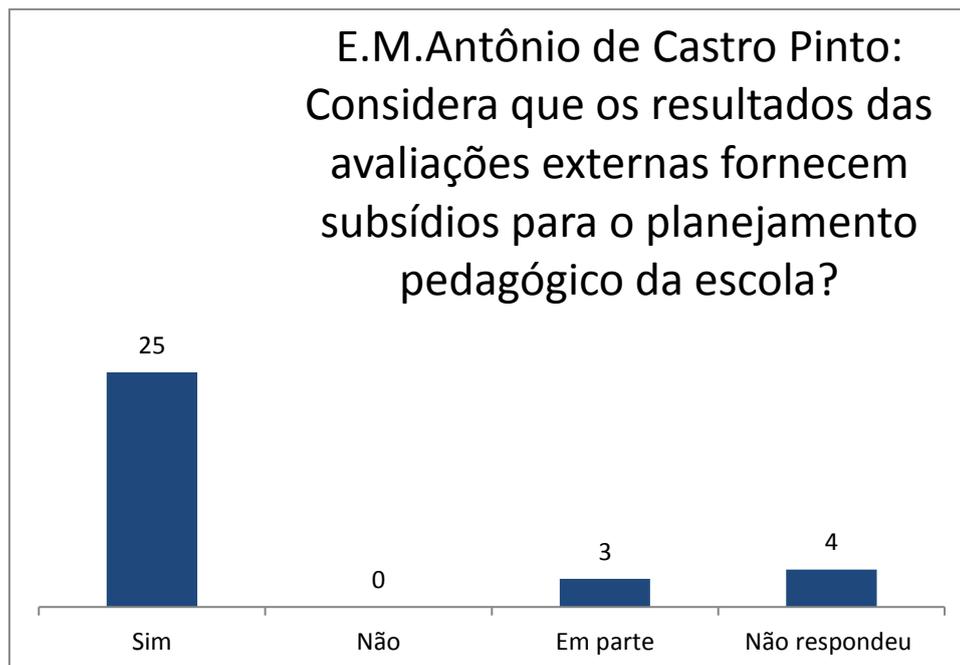


Gráfico 38: Uso dos Resultados das Avaliações Externas. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

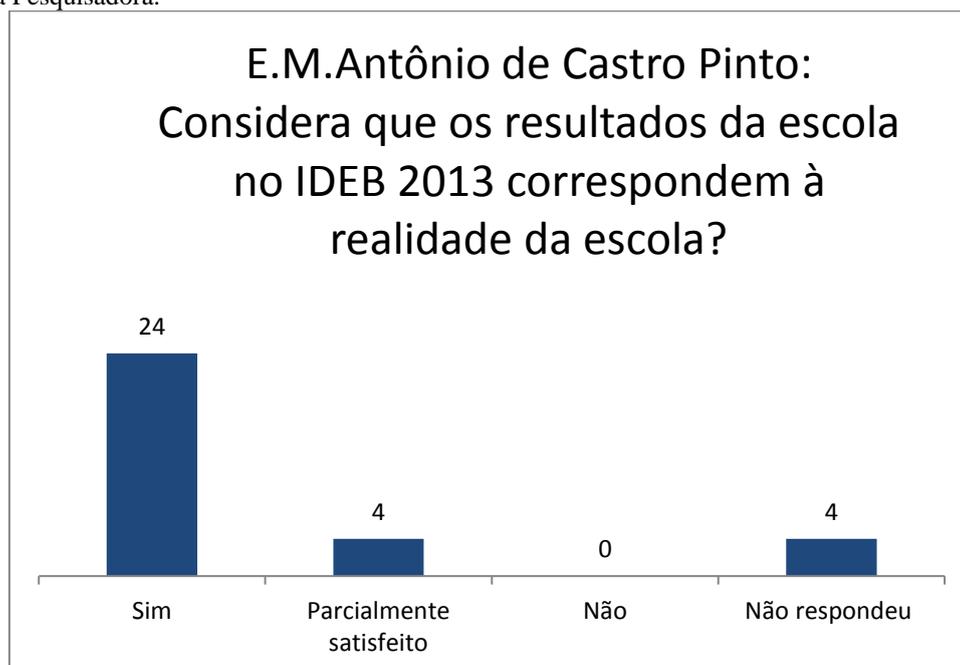


Gráfico 39: Correspondência dos resultados com a realidade. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

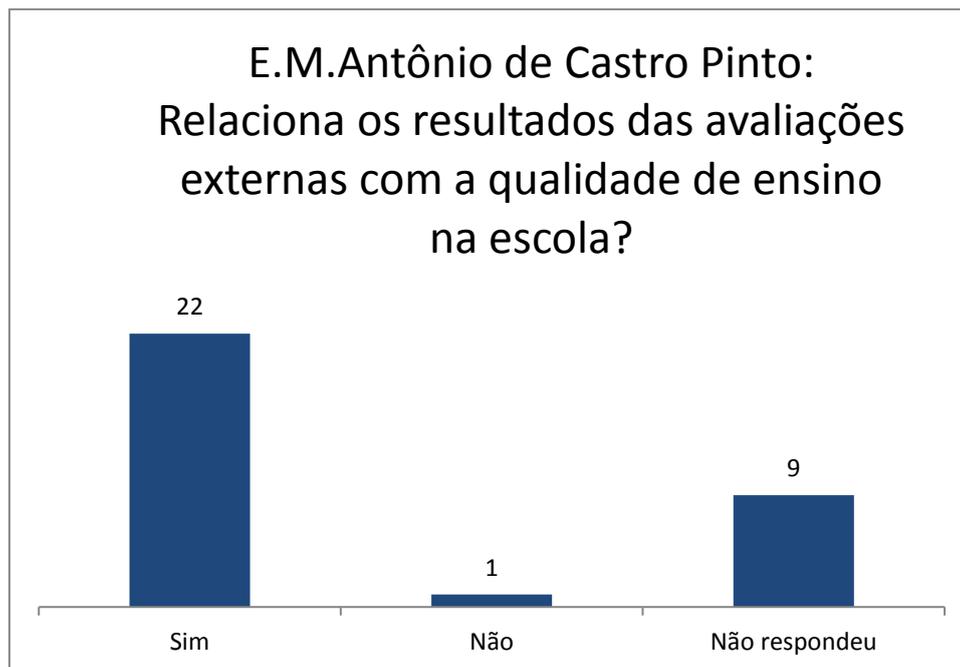


Gráfico 40: Correspondência dos resultados com a qualidade do ensino. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

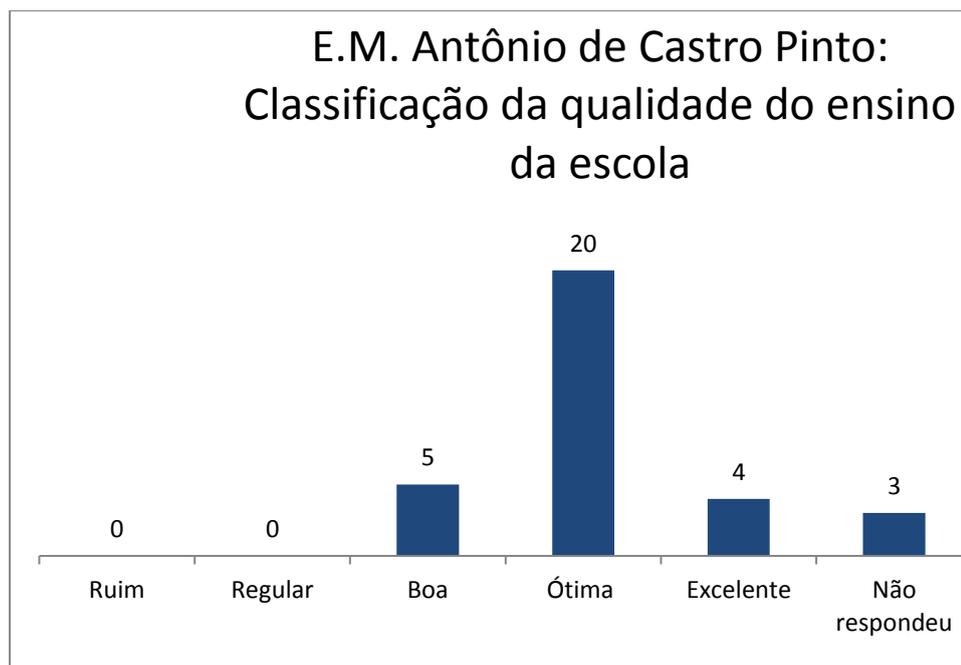


Gráfico 41: Classificação da Qualidade do Ensino. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

Nos depoimentos dos funcionários também foi possível perceber o conhecimento que os mesmos mantinham sobre o IDEB, bem como a familiarização com os resultados da escola nas avaliações externas, ao longo dos anos. Observamos também, nos registros abaixo, algumas das respostas expressas à questão de conhecimento básico sobre o IDEB, a coerência dos entrevistados ao definirem o Índice e a constante associação que os

respondentes da Escola Antônio de Castro Pinto fizeram das avaliações externas e dos seus resultados com a qualidade do ensino na escola, bem como com a aprendizagem dos alunos.

É calculado a partir dos resultados obtidos nas avaliações dos conhecimentos dos alunos. Índice que avalia o desenvolvimento de aprendizagem e a movimentação da escola durante o ano. O índice de aproveitamento, aprendizagem, resultado de todo trabalho oferecido pela escola dos alunos. Foi criada para medir qualidade do aprendizado nacional e assim estabelece metas para a melhoria do ensino. E uma prova realizada a cada dois anos para medir o aprendizado dos alunos. Avalia a aprendizagem dos alunos e a movimentação da escola durante o letivo. É o que mede o nível de aprendizagem dos alunos. O IDEB apresenta resultados de todo o trabalho desenvolvido pela equipe escolar, professores e alunos. São os resultados dos trabalhos feitos na escola pela equipe. Que ele oferece uma base de referencia, com uma nota que é atribuída a escola através de avaliações externas. Avalia a aprendizagem dos alunos. É onde sabemos o nível em que estão nossos alunos e em que devemos mudar nossa pratica através dos resultados. E através dele que sabemos como esta o desenvolvimento de nossos alunos. Avalia a aprendizagem dos alunos e a movimentação da escola durante o ano letivo. Que temos o maior índice de governador Valadares, e que é a forma de avaliação utilizada para avaliar. É uma maneira de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos a cada dois anos. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre o IDEB. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Os entrevistados da Escola Municipal Antônio de Castro Pinto destacaram-se, ainda, pela dinâmica de divulgação dos resultados do IDEB para a comunidade escolar. O trabalho de apresentação dos dados foi narrado pelos funcionários como constante, ao longo do ano letivo, e marcado por diversas estratégias de exposição e reflexão com a comunidade escolar. Segundo os depoimentos, que seguem abaixo, a escola promove diversos eventos para análise e aplicação dos dados obtidos no IDEB, tanto com o corpo discente quanto com os docentes, assim como com as famílias.

É afixado nos quadros de informação e divulgado nas reuniões. Divulgamos para toda comunidade e utilizamos o resultado como reflexão para traçar metas de aprendizagem ano a ano. É apresentado em reuniões de professores e é utilizado como incentivo para o crescimento e superação do ano seguinte. Em assembleia com os pais cartazes e data show. Através de gráficos, murais e cartazes expostos. Divulga, utiliza como ferramenta para avaliar os resultados e mantê-los. Em estudos coletivos e no pátio da escola. Em reunião analisamos todos os pontos, positivos e negativos e é colocado em exposição para apreciação. Constrói um mural divulgando os resultados e incentiva os alunos a terem bons resultados nas avaliações. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre a divulgação dos resultados do IDEB. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Ainda no sentido de atrelar os resultados do IDEB à qualidade do ensino desenvolvida na escola, os funcionários também se expressaram afirmando que utilizam os dados obtidos nas avaliações externas para avaliar o planejamento pedagógico da instituição, revendo metas e estabelecendo novos objetivos segundo os apontamentos de

cada ciclo de resultados. Em síntese, o grupo assumiu que retoma as propostas de ensino dos descritores que não foram alcançados, intensifica o trabalho daqueles descritores que ainda serão avaliados, modifica as estratégias segundo o grupo de alunos classificado, em cada nível avaliado, e refaz os planos de trabalho docentes a partir das indicações de erros e acertos do IDEB e dos demais condensados de avaliações externas, como se mostra nos depoimentos a seguir.

Planejar o trabalho a partir do que os alunos não sabem e avançar./Os resultados das avaliações são utilizados para replanejar./Para a construção de um novo planejamento escolar./Do trabalho permanente com os descritores e indicadores./Baseado nos resultados das avaliações e do IDEB a escola trabalha para sanar as dúvidas dos alunos./Analisando os resultados./Planejando em cima das questões e dos resultados./Mostra as capacidades que ainda não foram consolidadas./Revedo em que falhamos para mudar nosso planejamento e alcançar bons resultados./Através das capacidades ainda não consolidadas, refazemos as estratégias e montamos um novo planejamento./Para sanar as deficiências./Nos planejamentos das professoras. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre a aplicação dos resultados do IDEB e das avaliações externas. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Fica presente, nas escritas apresentadas pelos funcionários, a relação dos resultados das avaliações externas, e especialmente do IDEB, com o ensino de qualidade desenvolvido na escola, e a aprendizagem dos alunos. A comunidade escolar valoriza tais instrumentos e os relaciona como uma das estratégias que garantem os bons resultados na escola. Nesse sentido, por compreender como a temática da avaliação externa e sua relação com a qualidade da educação se destacou na análise dos dados da referida escola, e pela abrangência do tema, optamos por apresentar, nos tópicos seguintes, alguns referenciais teóricos que tratam de parte da constituição histórica do processo de avaliações externas no Brasil, bem como da conceituação do termo qualidade da educação pública.

### **Avaliação em larga escala: histórico, análise e descrição**

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as possíveis causas que possibilitaram a essas três escolas municipais de Governador Valadares, situadas em locais de vulnerabilidade social, obterem resultados positivos no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2011 e 2013. Nesse sentido, faz-se necessário compreender alguns dos aspectos do sistema de avaliação em larga escala no Brasil, com foco específico no IDEB e, também, parte da funcionalidade da Prova Brasil, visto que a mesma é um dos instrumentos de aferição do rendimento para o referido índice.

Para o desenvolvimento das reflexões históricas sobre a avaliação, amparamo-nos

nos trabalhos do pesquisador Heraldo Marelim Vianna (1990, 2003, 2005, 1995, 2014), de Bernadete Angelina Gatti (2004, 2012, 2013, 2014,), João Luiz Horta Neto (2007, 2010), e Demerval Saviani (2012). A pesquisa de mestrado de Ana Paula de Matos Oliveira (2013), e os escritos de Reynaldo Fernandes (2007) e Clarilza Prado de Souza (2000) nos possibilitaram a compreensão da constituição dos instrumentos de avaliação e as primeiras análises de resultados nas instituições brasileiras. E, no acréscimo do debate e da reflexão sobre a política de avaliação em larga escala no país, as produções de Dalila Andrade Oliveira (2003, 2009, 2014), Fernando Fidalgo (2007, 2011), Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), Lucíola Licínio de C. P. Santos (2002), Luiz Fernando Dourado (2002), Maria Inês de Matos Coelho (2008), Sandra Zákia Lian de Souza, Gilda Cardoso de Araújo e Romualdo Portela de Oliveira (2003) deram sustentação teórica ao texto.

Neste tópico faremos, então, a apresentação de um breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil como processo de avaliação da educação que ocorre por meio de instrumentos padronizados e coordenados pelo Estado e, para tanto, o texto está dividido em subtemas. Inicialmente, serão abordados alguns aspectos históricos relativos ao surgimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, atualmente considerada como uma das instituições mais importantes para a compreensão da relação entre a avaliação sistêmica da educação e os resultados obtidos na escola, por meio da avaliação da aprendizagem.

Ao apresentar alguns aspectos da história do INEP, serão expostos também elementos relativos à estruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação-SAEB. Culminaremos na descrição de parte do processo de constituição da Prova Brasil e do IDEB. Todo esse percurso explicativo se faz necessário na medida em que se constitui como uma exigência para a compreensão do atual sistema de avaliação brasileiro e das formas por meio das quais a educação brasileira passou a ser compreendida e explicada a partir de indicadores de qualidade.

### **Uma breve história do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

Segundo Saviani (2012), O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, tem sua fundação datada na década de trinta, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e foi denominado à época Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de fomentar, acompanhar e legitimar as pesquisas de foro educacional. A

denominação só foi alterada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 1972, mantendo-se a sigla INEP. Saviani (2012) esclarece que a mudança de nomenclatura se deu no sentido de que, no campo das disputas teóricas, o termo “educação” se sobrepunha ao anterior com mais amplitude de significados. Para o autor, da sua fundação até meados dos anos cinquenta, foram as pesquisas no campo da psicologia que marcaram o campo de atuação do INEP. Mas, segundo o mesmo autor,

Essa situação se modificou na década de 1950, em especial a partir da segunda metade, com a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) por iniciativa de Anísio Teixeira, que havia assumido a direção do Inep em 1952, acumulando-a com a direção da Capes, assumida em 1951. (SAVIANI, 2012, p. 294)

Saviani (2012) e Horta Neto (2007) explicam que, sob a influência de Lourenço Filho (1897- 1970)<sup>43</sup> o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, desde a sua criação em 1937 até 1950, pautou-se pelas pesquisas e descobertas na área da psicologia, mas, a partir dessa data, quando foi coordenado por Anísio Teixeira (1900- 1971)<sup>44</sup>, de 1952 a 1964, foi marcado pela sobreposição do tom sociológico nas publicações educacionais. Como exemplo da liderança dinâmica e empreendedora de Anísio Teixeira, à frente do Instituto, os autores supracitados expõem a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE<sup>45</sup>, em 1955. Da fase marcante da psicologia à influência da sociologia, segundo Saviani (2012), o discurso marcante nas pesquisas educacionais, a partir de 1960, foi o da economia da educação e do financiamento do ensino.

Nos vinte anos seguintes, concomitante ao momento sócio político do país, o INEP viveu dias difíceis de transições físicas (pois transferiu sua sede do Rio de Janeiro para

<sup>43</sup> Segundo Ana Paola Sganderla e Diana Carvalho de Carvalho (2008), Lourenço Filho (1897- 1970) foi um educador, formado em Normal nível médio e Direito. Ficou conhecido por participar dos movimentos da Escola Nova e por ter colaborado com a constituição do Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas. É fundador da Revista da Educação (1920), está entre os autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e produziu obras da pedagogia e da psicologia.

<sup>44</sup> Anísio Teixeira nasceu em 1900 e faleceu em 1971 e foi um reconhecido educador brasileiro. Tinha formação acadêmica em Direito, e em função das suas viagens aos Estados Unidos, em 1927 e 1929, foi fortemente influenciado pelas obras de John Dewey, do qual foi um grande tradutor. A construção da Escola - Parque foi uma das mais importantes iniciativas da sua carreira. Este modelo de escola, proposto por Anísio Teixeira, tinha como objetivo central oferecer educação integral, mesclando cuidados, higiene, alimentação, lazer, preparação para o trabalho e escolarização, segundo Clarice Nunes (2000). Foi Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES , diretor do INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília, dentre alguns feitos importantes.

<sup>45</sup> Os Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais- CBPE, criados em 1955 por Anísio Teixeira e extintos em 1973, objetivaram, durante seu período de funcionamento, o fomento da pesquisa educacional brasileira. Com sede no Rio de Janeiro, os CBPE mantiveram Centros Regionais funcionando em cinco cidades: Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo. Entre 1955 e 1961, época de maior atuação dos CBPE, os Centros acolheram 191 projetos de pesquisas, segundo Márcia Santos Ferreira (2008), número considerado expressivo para os investimentos em pesquisa educacionais à época.

Brasília) e de gerências, com o fim da Ditadura Militar no Brasil em 1985, e o restabelecimento da democracia. No final da década de 1970, quando se transferia do Rio de Janeiro para Brasília, o INEP teve que desfazer-se de sua biblioteca que foi doada para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ainda segundo Saviani (2012), os “tempos ruins” com escassez de verbas e inseguranças, que duraram do início do Regime Militar aos primeiros governos da nova democracia, isto é, entre 1964 a 1985, tiveram seu apogeu com rumores de fechamento do INEP no governo de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992).

Em 1988, parte do debate sobre a educação brasileira já centrava o seu interesse na avaliação da educação, segundo Saviani (2012) e Vianna (2003 e 2005), com a proposição de ações de aferições em larga escala nas escolas brasileiras, propostas pelo Ministério da Educação, incentivado por organismos internacionais. Nesse sentido, a Secretaria Nacional de Educação Básica, em 1988, vinculada ao MEC, criou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau-SAEP, que aplicou o primeiro teste padronizado, no referido ano, em escolas do Paraná e do Rio Grande do Norte, segundo Horta Neto (2007). Em 1990, realizou o primeiro teste em nível nacional para alunos e alunas de 1º, 3º, 5º e 7º séries do ensino fundamental. A aplicação da referida prova objetivava, segundo Horta Neto (2007), aferir os conhecimentos básicos dos alunos dos anos avaliados e construir as bases para a implantação de um programa permanente e nacional de avaliação em larga escala no país.

Em 1991, o SAEP passa a se chamar SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e, a partir de 1992, vincula-se ao INEP, que publica os resultados dessas primeiras avaliações, fato que fomenta diversos estudos, pesquisas e críticas na comunidade acadêmica. Para Coelho (2008), Horta e Neto (2007), as avaliações realizadas no Paraná e no Rio Grande do Norte em 1988, e a de nível nacional realizada em 1990, como apresentado acima, contribuíram para a definição das futuras realizações periódicas de novas avaliações e para a consolidação do sistema nacional de avaliação, no sentido de permitirem o aprimoramento dos instrumentos de avaliação e da sistematização dos resultados.

Horta Neto (2007) e Coelho (2008) apresentaram ainda que, paralelamente a essas ações, o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL<sup>46</sup> (1980)

---

<sup>46</sup> O Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL, iniciado em 1980 no Brasil, em parceria com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, tinha como objetivo segundo Vianna (1995) e Horta Neto (2007) ampliar o acesso à escola pública nos anos iniciais, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos das escolas de mais de quatrocentos municípios do nordeste brasileiro. Os autores esclarecem ainda que, para avaliar os impactos causados pelo programa, no estado, organizou-se um processo de avaliação para medir o rendimento dos alunos coordenado pela

e o Projeto Nordeste pela Secretaria Nacional de Educação Básica - SENE<sup>47</sup> do MEC (1984) foram ações importantes de avaliação da educação brasileira, que também contribuíram para a concretização do sistema brasileiro de avaliação em larga escala.

A segunda avaliação nacional aplicada pelo SAE<sup>B</sup>, coordenada pelo INEP, aconteceu em 1993, ano da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, na gestão do ministro Murílio de Avelar Hingel (1992 a 1995). Tal processo reforçou a institucionalização de uma proposta de avaliação nacional que assegurasse mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino. As possibilidades de compreensão da realidade educacional brasileira, favorecidas pelo referido processo, impulsionaram para que no ano seguinte o SAE<sup>B</sup>, pela Portaria Ministerial N° 1.795/94, se tornasse um processo nacional de avaliação, segundo Horta Neto (2007) e Saviani (2012).

Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), o INEP se tornou Autarquia Federal vinculado ao Ministério da Educação, sob a presidência de Maria Helena Guimarães de Castro e assumiu o caráter de órgão responsável pela avaliação da educação nacional em todos os níveis e modalidades. O Instituto perdeu, com essa nova configuração, as funções essenciais, tal qual a de pesquisa, que exercia desde a sua fundação. Saviani (2012), ao comentar o artigo 1° da Lei n° 9448 que redefiniu as funções do Instituto, ressalta que

[...] o Inep deixou de ser um órgão de realização e fomento à pesquisa educacional, de organização da documentação sobre educação e de disseminação das informações educacionais, funções que lhe foram atribuídas desde sua fundação até a promulgação dessa lei, para se converter num órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. (p. 298)

As mudanças descritas no INEP traduziram as transformações que já estavam acontecendo na política educacional desde 1950, em função das relações econômicas que o país estabeleceu com outros países ou organismos internacionais. Segundo Andrade Oliveira (2003), o Plano Decenal de 1993 foi a expressão dos princípios da Conferência

---

Fundação Carlos Chagas. As avaliações foram realizadas em 1981, 1983 e 1985 e, para Vianna (1995) e Horta Neto (2007), além de conferir quais conhecimentos básicos de Português e Matemática os alunos possuíam, a prova trazia um questionário que buscava identificar algumas variáveis que poderiam atuar no processo de ensino, tais como as condições da escola, o perfil dos professores, e a situação sócio- econômica das famílias.

<sup>47</sup> O Projeto Nordeste pela Secretaria Nacional de Educação Básica - SENE<sup>B</sup>, planejado desde 1984 e assinado em 1994, também representou uma parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial. O Projeto, segundo Sandra Márcia Campos Pereira (2007), tinha como objetivo a melhoria da qualidade do ensino com ênfase nos anos iniciais nos nove estados nordestinos, e a consolidação do sistema nacional de avaliação. O Projeto Nordeste foi finalizado em 1999 e substituído pelo Fundo de Fortalecimento da Escola- FUNDESCOLA, que expandiu as ações para as demais regiões do país.

Mundial de Educação para Todos, em Jomtien<sup>48</sup>, no qual figurava a busca pela equidade social e pela qualidade da educação. Porém, a autora supracitada esclarece que, entre o que estava proposto nos documentos que definiam as políticas educacionais a partir de 1990, e as ações viabilizadas pelas políticas, programas e ações, havia um distanciamento ideológico e material.

Andrade Oliveira (2003) afirma, ainda, que a corrida desenvolvimentista, a consolidação da democracia e a busca da equidade social pela educação careciam de sustentação pelo Estado com destinação de melhores recursos para esses fins. E que a reestruturação do Instituto, com foco para a avaliação da educação, centrou-se prioritariamente na medição do rendimento escolar como representação de níveis de desenvolvimento, seguindo orientações de documentos produzidos pela União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e pelo Banco Mundial. Nesse sentido, Andrade Oliveira (2003 e 2011) esclarece que tal concepção da educação centrada na avaliação em larga escala se mostrou reducionista para os princípios apresentados inicialmente, visto que a valorização dos resultados da aprendizagem para o *ranking* nacional e internacional prevaleceu sobre dimensões importantes da educação, tais como a formação docente, a valorização profissional, as condições de trabalho, dentre outras.

Os autores Frigotto e Ciavatta (2003) também apresentam as ações de reorganização da política educacional brasileira, a partir de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como uma resposta à “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos”, e como ajuste curricular aos modelos estabelecidos pelos organismos internacionais, que previam o rendimento escolar como um dos indicadores de qualidade da educação. O Brasil foi um dos países que apresentava, no início dos anos noventa, a maior taxa de analfabetismo dentre os signatários<sup>49</sup> da Declaração de Jomtien e, em função disso, obrigou-se a desenvolver ações que interferissem diretamente nas políticas

---

<sup>48</sup> Jacques Delors coordenou a produção do documento “Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. O documento foi produzido entre 1993 e 1996, e representa o ideário do mercado neoliberal e expressa os interesses do Banco Mundial, para Oliveira (2009). Segundo o relatório Delors, como ficou conhecido, a educação pressupõe quatro princípios ou pilares do conhecimento: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. A obra completa também está disponível no endereço eletrônico do MEC [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14470](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470). Acesso em 16 de junho de 2016, as 15h30.

<sup>49</sup> Segundo fonte do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, em 1991, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e o Censo Demográfico apresentaram uma taxa de analfabetismo de pessoas com mais de quinze anos de idade correspondente a vinte por cento da população. A tabela 23 do IBGE está disponível para consulta no endereço [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia\\_demografica/tabela23.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm) Acesso em 16 de junho de 2016, as 16h52.

educacionais para a próxima década, a fim de melhorar o quadro de pessoas alfabetizadas do país.

A partir de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto, tendo como espinha dorsal o INEP, assume para si a responsabilidade de gerenciar os dados referentes à avaliação da educação no país, bem como da proposição de instrumentos, para subsidiar a formulação de políticas públicas para a educação. Diversas publicações começam a evidenciar essa tendência governamental. Em artigo Prado de Souza (2000) sobre a situação da avaliação educacional no Brasil, defende que,

As críticas aos processos avaliativos desenvolvidos na escola têm requerido que se estabeleça maior controle no ensino por meio de procedimentos legais mais rigorosos de organização da vida acadêmica dos alunos. Conhecidas como Sistemáticas de Avaliação tais procedimentos legais definem seriação, critérios de aprovação e reprovação dos alunos e estabelecem princípios que devem orientar a avaliação em sala de aula. (p.103)

Para Frigotto e Ciavatta (2003), as ações marcadas por posicionamento que visavam responder ao currículo que favorecesse ao mercado capitalista e às exigências dos organismos financiadores internacionais, a proposta de avaliação da educação para a qualificação e a instrumentalização se tornou marca ideológica do INEP, e consequente do SAEB. Frigotto e Ciavatta (2003) argumentam, ainda, que as defesas sobre a política educacional, nos discursos da então presidente do INEP, Maria Helena Guimarães Castro, já antecipavam quais eram as competências que deveriam ser avaliadas, o porquê e para quê. Segundo os autores supracitados e Andrade Oliveira (2003), o que foi politicamente construído na educação, a partir de 1990, se sustentou nos princípios que serviam ao capital e à indústria, traduzidos na busca pela eficiência, produtividade e qualidade.

Em 1997, como suporte para as escolas e atentando ao ideário de padronização e unificação do estado avaliador, o INEP elaborou as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, o que foi, segundo Horta Neto (2012), um ciclo decisivo para o processo de institucionalização da avaliação básica em nível nacional. O impulso para a organização do sistema de avaliação que viria a se firmar no país deu-se nessa década, com ordenamentos como o Plano Decenal de 1993, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, que traziam em suas bases a busca pela qualidade do ensino e sinalizavam a necessidade de assegurar processos articulados de avaliação em todo o país para garantir tal meta.

Ainda que de forma breve, nesta parte, pudemos verificar como foi que o INEP, por meio de seu processo de constituição, entre 1930 e 1990, contribuiu para o processo e

institucionalização do sistema brasileiro de avaliação da educação. No próximo item, vamos verificar como foi que as avaliações em larga escala no Brasil, desenvolvidas pelo INEP, foram elaboradas a partir da influência de alguns países que já desenvolviam este tipo de processo, como forma de subsídio à formulação de políticas públicas.

### **Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil**

As transformações ocorridas na política educacional brasileira, a partir dos 1960, também vieram a atender ao modelo econômico dominante pós revolução industrial. Era preciso preparar uma sociedade para o novo mercado de trabalho, como nos apresenta Andrade Oliveira (2003), e a educação pública seria um dos dispositivos mais adequados para garantir um currículo ideal ao novo sistema.

O final do século XIX e início do século XX são marcados, nesse sentido, pela corrida tecnológica entre as nações. Das conquistas espaciais às descobertas científicas, relacionadas à genética, à medicina e à indústria da guerra, todos os países na disputa desenvolvimentista percebem a necessidade de aperfeiçoamento de seus currículos em prol do melhoramento dessas áreas curriculares. No Brasil, esse movimento se mostrou mais forte com a reestruturação dos currículos nas áreas exatas, em especial Matemática, Química e Física, na década de 60. Foi na perspectiva da avaliação da escola pública que a década de 1960 foi assinalada como o período em que a avaliação em larga escala no Brasil ganhou visibilidade na pauta da política pública.

Segundo Gatti (2014), o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino Americana - ECIEL pode ser considerado um dos importantes estudos que se desenvolveu em cidades brasileiras, no final dos anos de 1960, sobre o rendimento escolar de alunos da educação básica e os fatores que poderiam determinar o nível de escolaridade e de rendimento de diferentes grupos de alunos, exemplificando o crescente interesse pelas avaliação educacional. A pesquisa do ECIEL objetivou definir os possíveis eventos de sucesso e de fracasso, tais como fatores sócioeconômicos e culturais, bem como os de gestão escolar ou de condições físicas das escolas que pudessem influenciar na aprendizagem e no rendimento dos alunos.

Percebe-se que os eventos de avaliação da educação no Brasil, nas décadas de 60 à 80 apresentaram-se espaçados e descontínuos e, em grande parte, como ações regionais, como políticas de estados ou municípios. Somente na década de 1990, com a implantação do SAEB, que a avaliação educacional ganhou coesão. Gatti (2013) nos apresenta que a

Fundação Carlos Chagas<sup>50</sup> e outros grupos custeados pela Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP exerceram grande importância para a manutenção de ações no território nacional antes da centralização das funções de avaliar no INEP, pelo SAEB, no sentido de promover pesquisas educacionais sobre a avaliação de políticas e programas da educação. Ainda segundo a autora, os resultados dessas pesquisas possibilitaram dados para reflexões sobre a política nacional da educação, pois não eram focadas apenas nos rendimentos apresentados pelos alunos.

Reforçamos, neste tópico, a importância do Programa de avaliação em larga escala realizado pela Universidade Federal do Ceará, com a participação da Fundação Carlos Chagas, na década de 1980, já citado anteriormente: o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL. Desenvolvido nos estados no Ceará, Pernambuco e Piauí, nos anos de 1982, 1984 e 1986 com financiamento do Banco Mundial, avaliou crianças de segundas e quartas séries do Ensino Fundamental, de turmas da zona rural, inclusive as de classes multiseriadas.

Para Horta Neto (2007), o Programa EDURURAL também foi um marco para o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação no país, destacando o fato das avaliações terem sido desenvolvidas com base em amostras de materiais coletados em escolas dos três estados em que as avaliações foram aplicadas. Segundo Gatti (2014) e Horta Neto (2007), a proposta de produzir a avaliação, a partir de dados coletados nas escolas, foi planejada na tentativa de promover a aproximação entre o currículo trabalhado, vivenciado pelos alunos e os instrumentos de aferição no sentido de obter resultados mais próximos do real.

Outro importante aspecto do Programa EDURURAL, apresentado por Vianna (2014), foi a possibilidade de, além de coletar dados sobre o rendimento escolar dos alunos, avaliar também demais variáveis, tais como condição física das escolas, perfil dos professores, programas de formação docente, condição sócioeconômica das famílias, dentre outras. Horta Neto (2007) argumenta que os resultados apontados nas pesquisas desenvolvidas no Programa EDURURAL não foram positivos, visto que constataram altos índices de fracasso escolar, evasão, repetência e desistência, dentre outros.

---

<sup>50</sup> A Fundação Carlos Chagas é uma instituição de direito, sem fins lucrativos, criada em 1964 com o objetivo de realizar exames de seleção para os cursos de áreas biomédicas de instituições particulares. Porém, a partir de 1968, a Fundação estabeleceu parceria com o Ministério da Educação para participação em processos de avaliação da educação brasileira. Em 1971 a Fundação Carlos Chagas implementou a publicação trimestral do periódico “Cadernos de Pesquisa, Estudos em Avaliação Educacional” que, para Gatti (2004), este se tornou uma importante ferramenta de divulgação das pesquisas sobre avaliação no Brasil.

Tais apontamentos, que foram divulgados pelo Programa EDURURAL à época, suscitaram debates nacionais sobre o desempenho escolar, as causas que o influenciavam e sobre a relação da política de educação pública vigente com o rendimento dos alunos. Com a exposição dos dados alarmantes sobre a educação brasileira, no final da década de 1980 e início da década de 1990, borbulhavam discussões acerca da necessidade de se propor ações que interferissem positivamente nos resultados produzidos na escola.

Nesse sentido, Gatti (2014) afirma que, no esforço de reverter o quadro de fracasso escolar constatado no cenário da educação brasileira, o Ministério da Educação reuniu um grupo de educadores para debater o tema e refletir sobre a necessidade de modificar a atuação do referido órgão nas ações do Ensino Fundamental e Médio, referente à avaliação. O direcionamento foi dado no sentido de torná-lo o órgão central, responsável pela avaliação da educação brasileira. E com a intenção de testar a viabilidade do que viria a ser a tutela do processo avaliativo pelo Ministério da Educação, no ano de 1987, o MEC realizou uma avaliação que coletou dados sobre o rendimento escolar de alunos em 10 capitais do país. Nesse processo, que marcou o início das avaliações em larga escala, sob o comando da União, avaliaram-se os conhecimentos referentes à Língua Portuguesa, Matemática e Ciências das primeiras, terceiras, quintas e sétimas séries do Ensino Fundamental. O processo foi bem sucedido, expandindo-se proporcionalmente para mais 20 e depois para 39 cidades.

Em 1988, incentivados pela ação do MEC, a Secretaria do Estado do Paraná também realizou uma avaliação com os alunos da segunda e quarta séries, com instrumentos avaliativos produzidos com base no Guia Curricular existente no estado. E em 1991, o MEC procedeu à avaliação de escolas públicas e privadas de onze estados e do Distrito Federal. Para Gatti (2014), Horta Neto (2007) e Saviani (2012) tais ações anteciparam a implementação e a consolidação do SAEB.

A participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, hoje conhecido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA<sup>51</sup>, também agregou importância à viabilização do SAEB, em 1993. Assim, o PISA se

---

<sup>51</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes- PISA- é um programa destinado a estudantes que se encontram na faixa dos quinze anos de idade coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE, e viabilizado no Brasil pelo INEP. O processo de avaliação acontece normalmente no mês de maio e se dá pela aplicação de três instrumentos: Questionário do Aluno, abrangendo as áreas de leitura, matemática e ciências; Questionário do Professor, com avaliação da prática pedagógica, da formação inicial e continuada; e Questionário da Escola, com questões para o diretor escolar referentes à gestão e às condições físicas da instituição. O Ministério da educação, pelo INEP, mantém um endereço eletrônico para informações sobre o programa, disponível em

concretizou como sistema nacional de avaliação, com a aplicação de uma avaliação amostral nacional para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, utilizando-se de provas objetivas e questionários sociais, em um processo que se tornou nacional e unificado por força da Portaria Ministerial Nº 1.795/94. Com as avaliações em larga escala, coordenadas pelo SAEB, na década de 1990, se evidenciou a intenção governamental, que Gatti (2014) explica como sendo “[...] a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares” (p. 18).

A estrutura de avaliação da educação proposta pelo SAEB foi amparada nos ideais sinalizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO, em especial pelo disposto no documento produzido por Jacques Delors. Nesse sentido, as propostas se centraram em verificar o fluxo e a produtividade escolar, em avaliar questões relativas à gestão escolar, às práticas docentes, ao custo aluno e ao rendimento escolar. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, foi considerada um marco para a sustentação legal no sistema de avaliação nacional que se formava, assim como a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, por lei federal no mesmo ano.

Em 1997, na linha das inovações, o SAEB instituiu uma escala única de proficiência para cada uma das disciplinas que seriam avaliadas. Com isso, possibilitou comparar os resultados das avaliações daquele ano com as de 1995 e com as dos anos anteriores. Outro avanço considerável, no sentido da padronização dos instrumentos, foi a elaboração e disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 2001. O currículo comum estava sinalizado na LDBEN de 1996 e também atendia aos propósitos internacionais de controle das normas, dos procedimentos, dos serviços, dos programas e dos planejamentos educacionais. A garantia da qualidade, nesse sentido, passaria pela padronização da avaliação da educação e do currículo.

Ainda em 2001, o INEP realizou uma pesquisa censitária em todo o território nacional investigando, com professores regentes de turmas de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio e com gestores das escolas, a

compatibilidade das Matrizes vigentes no SAEB e os currículos estaduais, no sentido de reorganizá-las para a adequação. Em 2005, o Sistema reorganizou-se em dois processos de avaliações regulares: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Esta última mais conhecida pelo instrumento de aplicação, a Prova Brasil, e somente em 2013 incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA.

Concluimos este item, na perspectiva de termos compreendido parte do processo de constituição do sistema de avaliação em larga escala no Brasil. Neste breve tópico temos consciência de que não foi possível detalhar todas as dimensões que envolveram a constituição histórica do SAEB, bem como de citar todas as contribuições de experiências que aconteceram simultaneamente em todo o território nacional. Porém, conseguimos reconhecer como se deu parte da organização do modelo de avaliação da educação que conhecemos atualmente e que realiza, periodicamente, a aferição do rendimento escolar da maioria dos alunos brasileiros. É nesse sentido que, atentando para o objetivo da presente pesquisa, qual seja o de investigar as possíveis causas que possibilitaram às três escolas municipais melhorarem seus resultados no IDEB em 2011 e 2013, que passaremos a detalhar o referido índice e sua instrumentalização pela Prova Brasil.

### **A Prova Brasil e o IBED: constituição, especificidades e análise**

Como apresentado anteriormente, o presente trabalho está apresentando os resultados da pesquisa de campo que investigou as possíveis causas que contribuíram para que três escolas, do município de Governador Valadares, localizadas em regiões socialmente vulneráveis, obtivessem satisfatórios resultados no IDEB de 2011 e 2013. Com o intuito de compreender algumas das questões que envolveram o processo de constituição do sistema de avaliação em larga escala no país, foi que optamos por apresentar um pouco do histórico das avaliações da educação no Brasil. É nesse sentido também que agora nos deteremos na Prova Brasil e a na sua consequente contribuição para a constituição do resultado final do IDEB.

Sabemos que muitas questões envolvem tanto a aplicação da Prova Brasil como também o cálculo do IBED e o uso de seus resultados. Alguns autores, tais como Dourado (2002), Gatti (2004) e Gadotti (2005) e Matos Oliveira (2013) ressaltam os problemas causados pela constatação de que os investimentos nas escolas estão se dando em função do bom ou do mau desempenho no IDEB. Tal posicionamento, segundo os autores, se

assemelha à lógica de mercado, que valoriza a produtividade e que vem se acentuando na educação por meio da avaliação em larga escala.

Autores como Gatti (2013 e 2014) Saviani (2003 e 2012) Matos Oliveira (2013) e Horta Neto (2007) nos alertam para as perdas da qualidade da educação que ocorrem em função da disputa entre os resultados e a comparação competitiva dos dados nas escolas. Nesse sentido, os estudos e a reflexão quanto aos agentes envolvidos na avaliação e seus instrumentos, bem como sobre as causas e as circunstâncias geradoras de tais resultados: alunos, professores, situações sócioeconômicas, condições físicas da escola, dentre outras, ficam relegados ao segundo plano em função do treino dos alunos para o alcance de melhores resultados. Segundo Vianna (2005), se a última década no Brasil consolidou a cultura da avaliação em larga escala, também deixou às gerações futuras a tarefa de investigar o impacto da avaliação educacional para a melhoria da qualidade na educação brasileira.

A Prova Brasil, instrumento de avaliação em larga escala, foi criada em 2005 e vinculada ao SAEB, que já aplicava avaliações amostrais em larga escala desde 1991. Com a nova configuração, o SAEB passa a compor-se de dois processos avaliativos, a saber: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, que mantém as características da avaliação que vinha acontecendo desde 1991, para os alunos do quinto e nono ano (quarta e oitava série) do Ensino Fundamental e terceiro ano de Ensino Médio de escolas públicas e privadas; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, com foco no rendimento escolar, no resultado global, na gestão, e que se traduz pela aplicação da conhecida Prova Brasil. Em 2013, o SAEB unifica também a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, de forma censitária para alunos do terceiro ano (segunda série) do Ensino Fundamental das escolas públicas.

A Prova Brasil é uma avaliação de larga escala, censitária, aplicada aos alunos do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, municipais, estaduais e federais. No ano em que a avaliação foi criada, o mínimo de matrículas por turma exigidas era de 30 alunos e só participaram das avaliações as escolas na zona urbana, sendo que as escolas da zona rural foram inclusas no ciclo seguinte, mas somente para os alunos dos anos iniciais (quinto ano). Desde 2007, porém, que o critério de matrícula mínima de passou a ser de 20 alunos para a participação na avaliação. Já no ciclo de 2011 as escolas rurais foram avaliadas em sua totalidade, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e foi também nesse ano que as escolas particulares participaram da primeira

avaliação amostral.

O anúncio da Prova Brasil em 2005, segundo Matos Oliveira (2013), foi acompanhado com receio pelos pesquisadores e profissionais da escola, no sentido de serem monitorados pelo Estado com os resultados da avaliação. Mas, também, gerou expectativa pela possibilidade de se obter resultados específicos da escola com a nova avaliação, visto que os dados seriam amplamente divulgados. O acesso aos dados, ainda que sem orientação de operacionalização na escola, seria um avanço na visão da autora supracitada, que aponta a não divulgação dos dados como uma das falhas do sistema de avaliação no Brasil.

É certo que a disseminação de dados por si não resolveria as questões levantadas pela avaliação. Vianna (2003) esclarece que os resultados divulgados pelo SAEB apresentaram-se engessados em números e teorizados, distantes do entendimento pedagógico. E Horta Neto (2006) refletiu sobre a dificuldade dos gestores de lidar com os dados apresentados pelo SAEB nas escolas e assim transformarem as indicações em ações e melhorarem os resultados.

A Prova Brasil foi criada pela Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005, tendo sua primeira edição no mesmo ano em todas as unidades da federação. Avaliou-se em novembro de 2005, segundo Matos Oliveira (2013), 160 mil turmas de quinto e nono ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 40.920 escolas públicas da zona urbana. O primeiro processo de avaliação da Prova Brasil foi aplicado pela empresa Fundação CESGRANRIO<sup>52</sup> do Rio de Janeiro, a construção, revisão e validação de todos os instrumentos utilizados, todavia, foi de responsabilidade da equipe do INEP.

A divulgação dos resultados em 2006 promoveu, como o esperado, grande movimento nos meios de comunicação e nas escolas. O SAEB divulgou os resultados de cada escola, em escala de desempenho, as médias alcançadas e as médias sugeridas. Planilhas com dados das redes municipais e estaduais e comparações com informações fornecidas pelo Censo Escolar também compunham o acervo informativo. Foram

---

<sup>52</sup> Segundo histórico apresentado no endereço eletrônico da Fundação CESGRANRIO, disponível em <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx> com acesso em 07 de julho de 2016 às 9h16, o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio surgiu em 12 de outubro de 1971 da união de doze instituições universitárias que objetivavam unificar os vestibulares para a seleção ao ensino universitário da Universidade do Grande Rio. A instituição se tornou fundação de direito privado e autônoma em 04 de janeiro de 1973, foi considerada Entidade de Utilidade Pública Estadual em 1976 e Entidade de Utilidade Pública Federal em 1985. Das principais atividades da Fundação destacam-se a coordenação de pesquisas educacionais, consultorias, processos avaliativos e de seleção, reuniões, simpósios, congressos, seminários, para organismos públicos e privados.

encaminhados às escolas *kits* com cartazes, folhetos e guias explicativos com os resultados, as Matrizes de Referências, as Escalas de Proficiência e as Orientações Pedagógicas. O mesmo procedimento, com alterações na confecção do material gráfico utilizado para divulgação, foi repetido de dois em dois anos, aproximadamente, a cada novo ciclo de avaliação.

O resultado da Prova Brasil é calculado com base em uma Escala de Proficiência para cada conteúdo avaliado, que se ampara na Teoria de Resposta ao Item - TRI. A nota da escola representa a média de proficiência de cada conteúdo. Não apresenta, portanto, o número de erros ou de acertos dos estudantes daquela escola, mas o nível em que aqueles estudantes se encontram na Escala de Proficiência, em função do que eles foram capazes de realizar na avaliação. E como ressalta Matos Oliveira (2013), a Prova Brasil não é um instrumento que avalia e expõe resultados individualmente. Os dados produzidos por ela expressam o conjunto de cada escola avaliada, que se somam a cada município e a cada estado.

A Escala de proficiência da Prova Brasil está dividida de zero a quinhentos, em intervalos variantes de vinte e cinco pontos. Cada nível da tabela agrupa um conjunto de habilidades e competências que serão avaliadas em determinada área do conhecimento e que, pelo desempenho dos alunos, pode-se inferir que eles dominem ou não. A metodologia estatística da Prova Brasil agrupa a somatória dos acertos para tabular os alunos de uma escola em determinados grupos ou níveis de proficiência. Portanto, quanto mais acertos o aluno obtiver, maior será o nível de proficiência alcançado naquela área. No mesmo raciocínio, quanto maior for o número de alunos com maior número de acertos, maior será a média da escola, pois ela estará em um nível mais alto da escala de proficiência daquela área de conhecimento.

A gradação dos níveis se dá por complexidade das habilidades e competências avaliadas e foram construídas com base nas construções curriculares do Ensino Fundamental e Médio, previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Matos Oliveira (2013), nos últimos níveis da escala de proficiência do nono ano, estariam agrupadas as habilidades específicas do Ensino Médio. Nesse sentido, os últimos níveis de proficiência, em tese, não seriam possíveis de acerto.

Do contrário, nos níveis mais baixos, tanto do nono quanto do quinto ano, estão as habilidades elementares. Portanto, na análise de resultados, ao observar que um grupo de alunos se encontra em um nível considerado baixo para o ano avaliado, a equipe gestora da

escola tem a possibilidade de identificar as causas do resultado alcançado e buscar soluções de melhorá-lo. Este, como previsto nos ordenamentos legais que a constituem, é o papel primordial da Prova Brasil, qual seja subsidiar novas práticas de sucesso escolar.

A Prova Brasil, assim como as demais avaliações do SAEB, obedece, desde a sua criação, ao prescrito na sua Matriz de Referência para a elaboração de seus testes e, adota a Teoria de Resposta ao Item, vivenciada desde 1995 para as provas do INEP. Os cadernos de testes da Prova Brasil são compostos por vinte e dois itens de cada área do conhecimento avaliado, para os alunos do quinto ano, e por vinte e seis itens para os alunos do nono ano.

A Matriz de Referência do SAEB é um documento que foi construído em 1997 e atualizado em 2001, por força do alcance dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, em todo o território nacional. Consiste em um compêndio de competências e habilidades consideradas básicas, sobre as quais cada estudante será avaliado ao final do ano proposto. E, como exposto acima, constrói-se com base nas indicações curriculares apresentadas nos PCN’s.

O documento é um referencial curricular para a avaliação, amparado pelo princípio da transparência do que será exigido nos instrumentos de avaliação. A elaboração dos itens que compõem a Prova Brasil se dá, efetivamente, pelo que está apresentado nas Matrizes de Referência. Seguindo o previsto nas Matrizes, então, a Prova Brasil será elaborada objetivando aferir o desempenho dos alunos na Língua Portuguesa, com o foco na leitura e na Matemática com a ênfase na resolução de problemas.

O documento que apresentou a Matriz de Referência, impresso pelo MEC em 2011, nos ofereceu a ideia de antecipação do conhecimento que será avaliado, como critério de segurança. Segundo o referido documento, a “[...] realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado.” (BRASIL, 2011, p.18)

Em síntese, o SAEB entrega às escolas o documento das Matrizes de Referência como suporte técnico para as avaliações, a cada novo ciclo de aplicação. Atualmente, o documento está redigido didaticamente em tópicos, subdividindo as informações por áreas de conhecimento e listando os descritores de cada área por temas mais amplos.

Além dos itens referentes aos conhecimentos das áreas avaliadas, tabulados em escalas de proficiência, o processo de aferição da Prova Brasil compreende ainda a

aplicação de questionários contextuais, que são respondidos pelos estudantes, pelos professores dos anos em que acontecem as avaliações, pelos diretores das escolas e pelo aplicador da avaliação. Tais instrumentos aferem dados sobre a rotina escolar e familiar, sobre as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, sobre a formação profissional dos docentes, sobre as práticas pedagógicas, as condições físicas e a gestão da escola, dentre outras.

Desde o ciclo ocorrido em 2013, a Prova Brasil disponibiliza ainda testes adaptados para alunos com cegueira e baixa visão que foram declarados no Censo Escolar no referido ano. As provas são impressas em Braille ou ampliadas em fonte de tamanho 16, 20 e 24. O atendimento especializado oferece também a prova do leitor, para o aplicador que fará o auxílio na leitura para os estudantes cegos.

Em 2015, a Prova Brasil completou o seu sexto ciclo e subsidiou a apresentação do quinto quadro do IDEB, indicador de qualidade da educação que reúne os dados referentes ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e ao desempenho nas avaliações em larga escala do SAEB (Prova Brasil e ANEB) para seu resultado final.

O Índice apresenta variação de 0 a 10 pontos, sendo que, para a apuração dos dados de fluxo escolar, utiliza-se da declaração que as escolas fazem anualmente no Censo Escolar e, para as médias referentes ao desempenho, operam-se cruzamento de dados dos resultados das avaliações aplicadas pelo SAEB.

As escolas, os municípios, os estados e a União perseguem, desde 2007, a elevação de seus resultados no IDEB, a partir de um quadro de metas calculado no referido ano, pelo INEP, para cada ente (união, estados, municípios, escolas), no lapso temporal de cada dois anos com base nos resultados das avaliações obtidos em 2005. Todos, segundo o cálculo fixado, têm como meta final atingir seis pontos no IDEB, até 2021, ano anterior ao bicentenário da Independência do Brasil, como apresenta Fernandes (2007) em nota técnica produzida ao INEP para esclarecer sobre as metas intermediárias.

Sobre a relação da Prova Brasil com o IDEB, vale lembrar que em sua criação a Prova Brasil tinha como finalidade, primordialmente, avaliar o ensino para contribuir com a melhoria da qualidade da educação brasileira. Trazia em seus objetivos principais e específicos, segundo Matos Oliveira (2013), subsidiar as práticas dos gestores e contribuir com a construção de políticas públicas para a educação. Foi somente na sua terceira edição, em 2009, que a portaria que regulamenta o seu instrumento prescreveu, como sua função específica, fornecer dados para o cálculo do IDEB. Porém, o que percebemos no histórico

do processo da avaliação da educação brasileira foi que a Prova Brasil limitou-se ao longo dos anos à vinculação dos seus resultados no IDEB.

O destaque dado pelo INEP às metas do IDEB foi tanto, nos meios de comunicação, que atualmente muitos professores não conseguem definir corretamente e isolar a Prova Brasil, como processo de avaliação da educação, do IDEB, o indicador de desenvolvimento da educação. Sobre esse fato, Matos Oliveira (2013) relembra que em 2010 o Ministério nem sequer divulgou ou produziu material específico para as escolas sobre os resultados da Prova Brasil de 2009 e que os mesmos só podiam ser consultados nas tabelas projetadas sobre o IDEB de 2009, tão grande foi a ênfase dada nas projeções para o IDEB até 2021.

Nesse sentido, retornamos às questões iniciais desse tópico que conclamam a refletir a que serve a política de avaliação da educação no Brasil, e se os processos implementados estão contribuindo de fato para melhorar os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais. Muitas são as indagações, e sabemos que não poderemos encerrá-las nesse texto, mas apenas suscitá-las. Portela e Oliveira (2003), ao discutir sobre a relação do quase mercado na educação brasileira, alerta-nos para os perigos da instrumentalização das avaliações em larga escala, centradas nos resultados, deixarem à margem a reflexão sobre os processos de ensino. Para os autores, o produto final aferido na escola está se sobrepondo ao estudo das relações existentes no interior das instituições escolares.

Ainda no tocante às inquietações, o autor supracitado nos alerta para a disputa de melhores lugares nos *rankings* nacionais da avaliação. Há uma competição, apontada também por Gatti (2014) e Fidalgo (2011), para a garantia de financiamentos públicos para a educação visto que muitos programas são direcionados às escolas em razão dos resultados alcançados no IDEB. A lógica da premiação pela produtividade, da meritocracia, que reflete a organização do mercado capitalista, se torna presente e visível na educação pelo sistema de avaliação em larga escala.

Sobre a relação dos professores com os resultados das avaliações em larga escala e os desgastes do processo de aplicação, Fidalgo (2011) apresenta, ainda, as crescentes pesquisas relacionadas ao mal estar docente. Para o autor, os professores se sentem sobrecarregados com as cobranças para com os resultados das avaliações e enfrentam sérias lutas de classes para o cumprimento de reivindicações a fim de valorização salarial e profissional. Pesquisas sobre o adoecimento na docência, segundo Gatti (2014), também relacionam à tensão existente nos processos de avaliações em larga escala do país com a

dificuldade dos professores de refletirem sobre suas práticas para melhorá-las.

Compreende-se pelo exposto até aqui que a avaliação da educação no Brasil é um tema recente que ganhou força no cenário das políticas públicas educacionais a partir da década de 1980. Estamos cientes de que, pela influência que recebemos de outros países, nossa política de avaliação carrega muito de culturas internacionais e que a educação em nosso país é fortemente condicionada pelas transformações econômicas e sociais ocorridas na sociedade após a segunda guerra mundial. Em consequência, somos, portanto, imersos da perspectiva capitalista e tecnicista para as construções referentes ao processo de avaliação da educação brasileira. É sabido ainda que, passados mais de vinte e cinco anos da inauguração de um Sistema de Avaliação da Educação Básica no país, temos problemas sérios a resolver no ensino.

Porém, nos cabe também reconhecer as contribuições desse sistema e seus instrumentos para os avanços obtidos no ensino brasileiro após a aplicação de sucessivas avaliações em larga escala. Ocupa-nos refletir, sobremaneira, como aproximar os resultados apresentados nas avaliações em larga escala da escola e traduzi-los em ações que transformem as práticas pedagógicas, as políticas e a gestão educacional em um ensino melhor.

É nesse sentido que, em busca de uma escola melhor, ou como assinala Coelho (2008), na persecução de uma boa escola, que a avaliação da educação pode auxiliar a encontrar soluções, pois seus instrumentos de aferição, tanto os de áreas de conhecimentos quanto os questionários contextuais, apresentam à sociedade um número variado de informações que, bem utilizadas, podem contribuir com a política pública da educação a fim da almejada qualidade. Todavia, da pertinência do tema que envolve a qualificação de uma escola como sendo boa ou má e suas implicações sobre a qualidade, trataremos mais adiante, no próximo tópico.

Nesse tópico, pudemos visualizar alguns dos aspectos que contribuíram para a consolidação do sistema de avaliação da educação brasileira, bem como compreender as diversas questões subjetivas e objetivas que envolveram a sua constituição, tais como, a relação do país com os organismos internacionais, as tensões políticas, as contribuições das pesquisas acadêmicas, dentre outras. Adiante, no próximo trecho, trataremos da temática referente à qualidade da educação e das relações que se estabelecem entre ela e a avaliação, bem como das dimensões que a envolve.

### **Qualidade da educação: conceitos e análises**

Finalizamos o item anterior, que tratou da avaliação em larga escala no país, propondo uma reflexão acerca dos resultados apresentados sobre o rendimento escolar dos alunos e a relação com as formas de aferição da qualidade da educação brasileira e de divulgação dos resultados das provas externas, visto que, em todas as campanhas nacionais de amostragem de resultados, tais como, as de publicação da Prova Brasil, do PISA e do ENADE, o MEC associa a exposição das planilhas de rendimento produzidas pelo SAEB à melhoria da qualidade na educação brasileira. Porém, segundo Gatti (2008), a aplicação de provas e a revelação de seus resultados por si não podem ser considerados como produtores de qualidade da educação, visto que os instrumentos isoladamente constituem-se tão somente para aferir e quantificar resultados de aprendizagem e, quando muito, para identificar demais variáveis, tais como, as condições sociais e pedagógicas que envolvem a escola. Para a autora supracitada, são as ações políticas subseqüentes aos processos de aferição que podem contribuir para a consecução da qualidade na educação.

Após décadas de divulgação dos resultados de avaliações, aferidos e condensados, muitas questões se colocam para análises dos educadores, pais e comunidade em geral, das quais destacamos: o tratamento e o direcionamento dispensados aos dados finais pela escola e pelo poder público municipal e estadual; a descontinuidade das ações planejadas em função dos números apresentados, que, em muitos casos, se dá pela mudança de gestão política partidária na esfera administrativa; o reflexo de gestão escolar sobre os números, pois segundo Gatti (2008), em escolas coordenadas por gestores mais democráticos os resultados têm melhorado; os interesses políticos nos direcionamentos dos resultados, dentre outros, no sentido de perceber as variáveis que estão subjacentes à qualidade e que também devem ser avaliadas para além dos rendimentos dos alunos apresentados nos resultados das avaliações externas.

O que carece atenção, portanto, e do que nos ocuparemos nesta parte deste trabalho, é analisar os sentidos atribuídos às compreensões mais recorrentes do que seja “qualidade” quando nos referimos à educação brasileira. Se centramos o discurso da qualidade da educação explicitada por meio dos resultados das avaliações em larga escala, ideia muito comum entre políticos e técnicos da educação, estamos reduzindo todo o processo ao seu fim. Como veremos a seguir, uma compreensão mais abrangente do que seja qualidade da educação deve abarcar também o seu inerente papel social, bem como todo o processo de aquisição do conhecimento, com suas causas intra e extra escolares, além de,

intrinsecamente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Discutiremos, nesta parte, como a qualidade da educação e a equidade são indissociáveis, visto que não se vislumbra uma escola boa e de qualidade sem a justa oferta de oportunidades, sem a superação da evasão, da desistência, da repetência e do analfabetismo.

Trataremos, ainda, neste tópico, de algumas abordagens teóricas das questões que definem uma boa escola e, conseqüentemente, a classificam como aquela que promove uma educação de qualidade. Nesse sentido, apresentaremos os conceitos de qualidade da educação que se reformulam desde meados do século passado, em função das reorganizações econômicas e sociais e as relações estabelecidas entre a qualidade almejada e o que é proposto pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a UNESCO, no Brasil.

Para tanto, apresentaremos as pesquisas de Luiz Fernandes Dourado (2007 e 2009), e de Luiz Fernando Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007), encomendada pelo INEP e pela Organização dos Estados Americanos – OEA; as análises da pesquisadora Bernadete Gatti (2008 e 2011) e de Moacir Gadotti (1999 e 2013), sobre a qualidade da educação, que nos propiciaram o entendimento da construção da concepção do termo sob o prisma das influências do mercado capitalista. Abordaremos as reflexões acerca dos instrumentos produzidos pelo Ministério da Educação, a partir de 2004, que trazem os Indicadores de Qualidade da Educação e trataremos ainda das construções da “Campanha Nacional pelo Direito à Educação sobre o Custo Aluno Qualidade”<sup>53</sup>, expressas no trabalho de Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto (2007). A tessitura do texto se dará no sentido de refletir sobre as especificidades em torno do conceito de qualidade da educação e suas relações com as constituições históricas e sociais, de também fazer uma análise das variáveis que poderiam contribuir para o alcance de uma escola de boa qualidade e, por fim, apontar o debate em torno da construção dos “Indicadores e do Custo Aluno Qualidade”.

### **A qualidade da educação: um conceito com muitos significados**

---

<sup>53</sup> Campanha Nacional pelo Direito à Educação sobre o Custo Aluno Qualidade, é uma organização da sociedade civil, firmada em 1999. Atualmente, a Campanha agrupa participantes de sindicatos, movimentos sociais, estudantes, organizações governamentais e não governamentais nacionais e internacionais, com o objetivo de atuar pela ampliação dos direitos educacionais, na garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Os trabalhos e as informações referentes à Campanha podem ser encontradas no endereço eletrônico <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Home> Acesso em 17 de junho de 2016, as 9h03.

A discussão em torno do tema da qualidade da educação ganhou espaço entre os envolvidos com a educação brasileira: pais, professores, gestores, políticos, pesquisadores, sociedade em geral, desde a segunda metade do século passado. Desde então, o tema foi diretamente associado à melhoria da aprendizagem e, logo, aos rendimentos dos alunos. Entretanto, após décadas de pesquisa, sabe-se que muitos outros determinantes interferem na definição de uma boa escola. Para Dourado (2009), variáveis como a concentração de renda, o acesso e a permanência na escola como direito de todos, a gestão escolar, as condições de trabalho, a dinâmica curricular e a formação docente estão intimamente correlacionadas à qualidade da educação.

Para apresentar algumas compreensões acerca dos entendimentos sobre “qualidade da educação”, Dourado (2007 e 2009) o faz numa perspectiva polissêmica porque engloba diversos elementos que envolvem o processo educativo. Nesse sentido, a qualidade almejada deve ser avaliada a partir do contexto que a envolve, valorizando-se a escola e suas diversas composições: alunos, professores, comunidade, entorno próximo e distante.

Para o autor, a qualidade da educação é, portanto, um termo amplo que envolve as experiências subjetivas dos sujeitos, para além das etapas de escolarização, bem como toda a dinâmica formativa da escola, suas relações políticas internas e externas e seus atores. Dessa forma, seu conceito firma-se na perspectiva da função social da escola, ou seja, na sua função precípua, qual seja a de disseminação formal de conhecimentos considerados como historicamente relevantes, pela sociedade na qual está inserida.

A qualidade da educação é um conceito histórico, segundo Gadotti (1999 e 2013) e Dourado (2009), que sofre, portanto, alterações no percurso do tempo e do espaço ao qual se vincula, dialogando com as tensões de cada contexto. Nesse sentido, não há como pensar em qualidade da educação sem se ater ao modo de organização política dos Estados em que se inserem as escolas. É imprescindível observar como se dá a regulação das políticas, programas e ações governamentais, em função da estruturação sócioeconômica e cultural de determinada sociedade, para reconhecer as concepções que envolvem o conceito de qualidade da educação de um povo.

Para Gadotti (2013), a qualidade da educação é, ainda, um conceito político que se altera com as nuances do contexto social e hoje, também, ambiental. O referido autor nos apresenta que, para a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -

UNDIME<sup>54</sup>, a qualidade da educação deve acolher a responsabilidade social e ecológica da educação, valorizando o aspecto social, cultural e ambiental, com ênfase na sustentabilidade. Ainda de acordo com o autor, esse posicionamento está alinhado ao conceito adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, segundo o qual a qualidade é uma definição dinâmica que se modifica segundo o contexto social e econômico, mas também ecológico.

A qualidade da educação, na sustentação dos conceitos acima apresentados, está associada à garantia de estratégias para redesenhar o currículo escolar de forma a melhorar também a vida das pessoas, que da educação se beneficiam. O entendimento subjacente à qualidade da educação está, então, condicionado ao que é considerado como sendo melhor para as pessoas. A qualidade da educação inscreve-se diretamente, portanto, na melhoria de vida de todos os envolvidos com ela: alunos, professores, pais, comunidade. Assim, na consideração das diferentes expectativas, tanto por parte dos sujeitos, quanto por parte das concepções, há polissemia no conceito, pois são muitos os fatores envolvidos na busca da garantia da qualidade da educação.

Ainda no que se refere à constituição de um quadro conceitual, o Ministério da Educação - MEC, no Documento Referência da II Conferência Nacional de Educação - CONAE<sup>55</sup> 2010, vincula a qualidade da educação, no Eixo II, à gestão democrática da escola e aos sistemas de avaliação da educação e, da mesma forma que os autores anteriores apresentados, reconhece a amplitude do seu conceito. Entretanto, chama a atenção para a importância de uma concepção de educação e argumenta que “[...] ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações” (BRASIL, 2010, p. 46). O referido documento prevê, ainda, que a dinâmica de seu entendimento envolve relações sociais amplas, internas e externas à escola, quando defende em seu texto que:

As instituições educativas situam-se como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela

---

<sup>54</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME, fundada em 1986, é uma entidade sem fins lucrativos com sede em Brasília. Segundo Gadotti (2013) objetiva integrar os dirigentes municipais do país no sentido de manterem uma postura autônoma e coesa de defesa da educação pública. Atualmente, a UNDIME integra a rede de parceiros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ora descrita nesse documento, e mantém o endereço eletrônico <https://undime.org.br/> Acesso em 17 de junho de 2016, as 9h29.

<sup>55</sup> A Conferência Nacional de Educação 2010 - CONAE foi um evento acontecido em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, para reflexões em torno do tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, previsto no documento orientador. A Conferência foi constituída pela Portaria Ministerial nº 10/2008, que definiu sua comissão organizadora, bem como suas regras de participação. As informações sobre a CONAE 2010 estão disponíveis em <http://conae.mec.gov.br/index.php> Acesso em 17 de junho de 2016, as 10h03.

humanidade. É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo. (BRASIL, 2010, p. 46)

Sobre as demandas sociais apresentadas na definição acima, reforça-se que a qualidade da educação deve estar além das questões do capital, para que não se incorra no risco de visar um parâmetro de qualidade na educação que sirva somente à garantia do crescimento econômico de um país ou a manutenção do desenvolvimento econômico de uma sociedade, sem desenvolvimento social equivalente. Como nos apresenta Andrade Oliveira (2007), a busca pela qualidade da educação tem servido para sustentar eficientemente o sistema capitalista, no sentido de que a concepção predominante de qualidade está atrelada à formação de mão de obra cada vez mais qualificada para atendê-lo. Segundo a autora, a educação não deve estar exclusivamente à mercê da sustentação dos princípios econômicos de um país, ainda que, desse modo, a ideia de qualidade se difira das concepções defendidas pelos órgãos internacionais que tem financiado a educação nos últimos anos, tais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio- OMC.

Dourado *et al* (2007) alinha-se à perspectiva de Oliveira (2007) e esclarece que atualmente não há como desvincular a busca pela qualidade da educação das questões demandadas pela economia. Essa abordagem trata tais questões a partir da teoria do capital humano<sup>56</sup>, visto que a educação, assim como as demais práticas sociais, centrou-se, nos últimos anos, na manutenção do desenvolvimento econômico do país. Muitos projetos, ações, programas e políticas educacionais visaram à qualificação do sujeito para o mercado profissional, em superação de propostas que deveriam tomar-se da reflexão e viabilização de ações para a construção de uma sociedade com base na equidade e na sustentabilidade. Na manutenção de uma sociedade capitalista, a educação assumiu papel dicotômico nas relações sociais contribuindo dialeticamente para o processo de transformação e de conservação destas mesmas relações, como apresentado, tanto pelo documento da CONAE - 2010 no EIXO II, quanto Dourado (2009).

---

<sup>56</sup> A teoria do Capital Humano é uma corrente teórica advinda da economia, surgida na década de cinquenta do século passado, que correlaciona os investimentos em formação pessoal, via educação, e a distribuição de renda dos indivíduos. Para a teoria do Capital Humano, a produtividade e o crescimento da economia estão intimamente ligados ao capital humano de uma sociedade, ou seja, a quantidade de investimento em estudo, formação, treinamento que uma sociedade faz. Logo, para a teoria, a educação contribui para a qualificação de pessoas, tornando-as mais produtivas, e conseqüentemente, repercutindo positivamente nos seus ganhos salariais e nas suas posições sociais, e assim, influencia o progresso econômico do país, como nos esclarece Giomar Viana e Jandir Ferrera Lima (2010).

As políticas educacionais, surgidas no final da década dos anos de 1990, foram fortemente condicionadas pelas políticas formuladas pelos principais órgãos internacionais financiadores da educação. Assim, a exigência de produzir indicadores para orientar os investimentos se fundamentam nos resultados das avaliações em larga escala. É essa exigência que permite a Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto (2007) compreenderem a relação entre a busca da qualidade, os testes padronizados, mediados pelas demandas econômicas. Segundo os autores,

O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo *versus* retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais perdem força. (p.21)

Mesmo nessa perspectiva, para o alcance da qualidade da educação e de uma escola considerada como boa ou eficaz, essa compreensão é limitada e passível de muitas críticas, na medida em que supere a simples qualificação de mão de obra para o mercado. Segundo Viana e Lima (2010), esse ponto é, inclusive, uma redução dos pressupostos da própria teoria do capital humano. Na contra mão desse entendimento, a educação, para Dourado et al (2007), para além da formação de força de trabalhada qualificada, deve englobar todas as suas dimensões, tais como a participação democrática dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, a formação integral de todos: alunos, professores, gestores, comunidade, dentre outras. Nesse sentido, Gadotti (2013) defende que uma escola boa e de boa qualidade deve ser aquela que forma integralmente as pessoas para pensar e agir, em todas as situações cotidianas da vida, com autonomia, e não apenas para o mercado de trabalho.

Os autores supracitados discutem, ainda, sobre a complexidade do processo de descentralização administrativa do nosso sistema educacional, em que a oferta se dá pelos entes federados em um cenário territorial de grandes desigualdades regionais e com muitas disparidades de arrecadação, que dificulta o alcance da qualidade da educação. Dourado e Oliveira (2009), nos alertam também, para o fato de que muitas das metas assumidas pelo Brasil, diante de organismos internacionais, refletem compromissos numéricos que diferem das possibilidades de consecução da qualidade. Elevar o número de matrículas ou aumentar o índice de aprovação, simplesmente, não é garantia de qualidade na educação oferecida.

Sobre os organismos internacionais que influenciaram as políticas públicas educacionais, Gatti (2008, 2011) Dourado *et al* (2007) e Andrade Oliveira (2003) nos afirmam que, a partir da década de 1980, além do Banco Mundial e da UNESCO, estruturas como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF - e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD - voltaram-se ativamente para o Brasil investindo em programas educacionais e, conseqüentemente, interferindo no processo de avaliação dos rendimentos, no processo de construção dos currículos e dos parâmetros de qualidade da educação.

A abordagem desses organismos sobre a qualidade da educação repousaria incidentalmente sobre os instrumentos de aferição de rendimento. É nesse momento que vemos a super valorização da avaliação da educação, em larga escala, tida como principal instrumento de orientação e intervenção para a melhoria da qualidade da educação. Ações como o estabelecimento de parâmetros mínimos de referência para a aprendizagem, a criação das matrizes de referência e o fortalecimento do INEP foram viabilizadas no sentido de garantir a eficácia da aferição. Porém, os demais aspectos objetivos e subjetivos que contribuiriam para a qualidade ficariam em segundo plano, quais sejam, a melhoria das condições físicas da escola, do salário dos professores, o investimento na formação inicial e continuada dos docentes e gestores, a aquisições de recursos tecnológicos para as escolas, dentre outros.

Houve, segundo a pesquisa apresentada por Dourado *et al* (2007), por partes desses organismos, o entendimento de que os insumos básicos, tais como espaço físico adequado, livros didáticos, alimentação escolar de qualidade, recursos tecnológicos, dentre outros, eram necessários para garantir a qualidade da educação brasileira. Porém, o discurso central manteve-se na medição dos resultados pelas avaliações externas. A importância da aferição esteve amparada, principalmente, nas concepções do Banco Mundial acerca da mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas de educação. Acresceu-se a essa lógica, a defesa de que as escolas deveriam ser dotadas de recursos tecnológicos avançados que permitiriam aos estudantes contato com o mundo informatizado e globalizado.

Sobre a relação estabelecida entre a avaliação escolar e a qualidade da educação, ao longo da história, e sobre a vinculação das decisões da política educacional brasileira aos organismos internacionais, ambas amparadas pelas variáveis insumo, processo e resultados, Dourado *et al* (2007) apresenta a seguinte definição para a qualidade da

educação:

Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos. (p.12)

A promoção da gestão democrática, o investimento na formação inicial e continuada dos professores e gestores, a garantia de melhores condições de trabalho e salariais para os profissionais da educação, o investimento em espaço físico adequado a cada segmento educacional são algumas das condições mínimas necessárias para a consolidação da qualidade da educação, e reforçam a definição de Gadotti (2013) que classifica a qualidade da educação como sociocultural e socioambiental, dependente de todas essas variáveis para se valer. Nesse sentido, compreendendo que o conceito de qualidade da educação está envolto em muitos significados e que são diversas as variáveis que o sustentam, apresentaremos, a seguir, algumas análises de parte dessas variáveis que interferem na qualidade da educação e alguns dos instrumentos brasileiros que agrupam os chamados Indicadores de Qualidade.

### **A Qualidade da Educação e as variáveis que a garantem**

Na perspectiva de que a qualidade da educação supera a simples medição do rendimento escolar e de que não se vincula meramente ao *ranking* estabelecido entre as escolas a partir das divulgações dos resultados das avaliações externas, pode-se dizer que a mesma prevê um conjunto de fatores intra e extraescolares que lhe antecede. A relação com essas variáveis se estabelece em determinado tempo e espaço e são elas que garantem ao conceito características como credibilidade, validade, incorruptibilidade e comparabilidade, segundo Dourado e Oliveira (2009) e Dourado *et al* (2007).

Para os autores acima citados, o Boletim da UNESCO de 2003 apresenta o conceito de qualidade da educação relacionado ao conjunto de fatores insumo – processo - resultados, como apresentado no item anterior. Ao agregar a definição de qualidade a essas variáveis, a qualidade da educação se firma na relação entre os investimentos materiais e humanos disponíveis para a política educacional, nas relações entre os gestores e os demais profissionais da educação, bem como nas relações entre os docentes e os alunos, e na relação desses alunos com o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os insumos necessários, Dourado *et al* (2007) ressaltam que estudos

desenvolvidos pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenados pela UNESCO de 1998 a 2001, apontaram elementos básicos que pudessem garantir objetivamente as condições de qualidade para uma escola considerada eficaz, eficiente, boa, de qualidade, dos quais destacamos: espaço físico adequado a cada segmento da educação, formação inicial e continuada dos professores, gestão democrática, recursos tecnológicos empregados no ensino, mobiliário estruturado, tempo ampliado da jornada escolar, dentre outros.

As pesquisas apontam, contudo, que tais insumos objetivos só teriam eficácia para a garantia da qualidade da educação se estivessem associados aos elementos subjetivos, que tratam das relações que ocorrem no interior ou no exterior da escola. Destaca-se, inclusive, o bem estar que a escola proporciona ao aluno como nível de alcance da qualidade, bem como as relações de respeito entre os pares e a superação de posturas de discriminação e de preconceito no ambiente escolar. Outro dado subjetivo importante, apontado pelas pesquisas, que contribuiu para o alcance da qualidade foi a expectativa positiva depositada pelos familiares e estudantes na instituição em que seus filhos estudam.

Nesse sentido, a característica polissêmica da qualidade da educação se faz presente novamente, visto que tais aspectos se complementam e se articulam e não podem ser tratados isoladamente com intento de êxito na busca pela qualidade. A qualidade da educação se apresenta, então, na aceitação das diferenças que envolvem as diversas visões de homem e de sociedade de cada um, em posturas de respeito e inclusão uma vez que, ainda que se construa um padrão mínimo de elementos indispensáveis para o bom funcionamento de uma escola, e que se encontrem pontos de convergência entre as escolas consideradas boas, cada qual comporá seu conjunto de elementos e aspectos próprios de sucesso, respeitando suas especificidades.

Os documentos da UNESCO e do Banco Mundial datados do final da década de oitenta e início da década de noventa, segundo Dourado *et al* (2007), apontam para necessidade de investimentos em insumos: reformas e construções prediais, livros, equipamentos tecnológicos, laboratórios, bibliotecas, áreas de esporte e lazer. Porém, também sinalizam para a urgência de melhorar a gestão escolar, as condições de trabalho dos professores, a formação dos profissionais da educação. E é nesse sentido que os investimentos financeiros acontecem no Brasil por parte dessas instituições.

### **Os Indicadores de Qualidade da Educação e o Custo Aluno Qualidade**

Intensa discussão sobre os aspectos objetivos da qualidade da educação se estabeleceu em torno dos padrões mínimos da referida qualidade, ao longo dos anos. Tais dimensões, fatores, condições visavam sempre garantir referências elementares de qualidade para as escolas. Porém, tais referenciais também podiam ser vistos como mecanismos de maior controle estatal sobre a viabilização das políticas públicas educacionais.

Sobre a construção de parâmetros de qualidade, Gadotti (1999) alerta que os mesmos deveriam refletir as dimensões intra e extraescolares, superando modelos padronizados. Portanto, deveriam contemplar a possibilidade de acolher as diversidades regionais de um país territorialmente tão extenso, na perspectiva de tratar o custo-aluno-qualidade ou a relação- aluno-professor, por exemplo, respeitando as especificidades do contexto: localidade da escola, temporalidade da jornada, segmento, modalidade de ensino, dentre outras.

Na busca de avaliar a qualidade da educação nas escolas, traçar metas e construir planos de trabalho para possibilitar práticas pedagógicas melhores, o Ministério da Educação- MEC produziu, publicou e encaminhou para as escolas, a partir de 2004, documentos denominados Indicadores de Qualidade da Educação. Atualmente a coleção conta com três produções: Indicadores de Qualidade na Educação Infantil; Indicadores de Qualidade na Educação/ Ensino Fundamental; Indicadores de Qualidade na Educação/ Relações Raciais na Escola. E, para auxiliar as instituições com o uso dos instrumentos, o MEC produziu, ainda, os documentos de Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e o Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação, na Construção e Revisão Participativa de Planos de Educação.

Os Indicadores de Qualidade foram uma produção realizada em parceria com o MEC, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, com a Ação Educativa, com o UNICEF, e com o PNUD. A elaboração do documento foi subsidiada, ainda, por um grupo técnico do qual destacamos a participação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária- CENPEC, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- CNTE, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. A primeira versão do material foi publicada em 2004, para todos os segmentos da educação, em 2009 foi produzido um material específico para a Educação Infantil e em 2013 a temática das relações raciais na escola viria

completar a obra.

Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, publicados em 2009, vieram atender a efervescência da crescente oferta da Educação Infantil no país e sua caracterização como política pública da educação, que se firmava desde a promulgação da Constituição de 1988 e com a LDB 9394/96, que a definiu como primeira etapa da educação básica. O atendimento nas creches e pré-escolas passou a ser considerado um direito para todas as crianças, desde o seu nascimento e a avaliação de critérios mínimos de qualidade para esses ambientes se tornou urgente no fim do século XX e início do século XXI.

O documento se construiu a partir do proposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, anteriormente publicado em 2006, e traduziu as concepções de cuidar e educar na educação infantil, bem como a necessidade de garantir os recursos considerados indispensáveis à acolhida e permanência das crianças pequenas numa instituição. É um documento orientador, que visa contribuir com a construção da proposta pedagógica da creche e da pré-escola e está organizado em sete dimensões da qualidade, que avaliam aspectos que vão desde o planejamento institucional ao espaço físico da escola. A saber, enumeram-se as dimensões em

1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009. p. 19 e 20)

A proposta visou à reflexão de questões importantes para a Educação Infantil, como a taxa de matrícula, a oferta e a demanda, a responsabilização pelo atendimento entre as esferas administrativas, a estruturação do espaço físico por segmento/idade, a formação inicial e continuada dos professores na educação infantil, dentre outras. Para acompanhar as ações de avaliação dos indicadores propostos, o MEC em parceria com o UNICEF, a UNDIME, a Ação Educativa e o Instituto Avisa Lá, se uniram no monitoramento do uso do documento pelas escolas e produziram, a partir dessas experiências, um relatório com os resultados da pesquisa. A publicação denominada Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil apresenta, portanto, um relato detalhado da educação infantil no Brasil, bem como do recebimento, do uso e da viabilidade dos Indicadores pelas escolas.

Os Indicadores de Qualidade na Educação no Ensino Fundamental, publicados em

2013, em sua quarta versão, apresentam sete dimensões de qualidade da educação a serem avaliadas pela comunidade escolar, a saber: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola; e ambiente físico escolar. O próprio documento apresenta a definição para os indicadores, como sendo sinalizadores que contribuem para a avaliação das dimensões da qualidade da educação. Nesse sentido, ele nos explicita que “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2013, p. 05) e que as dimensões são elementos julgados necessários para a garantia da qualidade da educação.

A proposta de avaliação da qualidade da educação no Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, a partir dos Indicadores se faz pela apresentação dos temas por perguntas à comunidade educativa que deve refletir e discutir sobre as situações propostas no material, para cada dimensão. Os participantes devem se expressar coletivamente, em agrupamentos representativos de alunos, pais e funcionários, atribuindo respostas que qualifiquem a escola quanto aquele indicador, proposto para cada dimensão, em uma escala que a considere boa, média ou ruim associando os conceitos às cores verde, amarela e vermelha, respectivamente. As consignas de comando, para a interação da comunidade no processo de avaliação dos Indicadores, são explicadas passo a passo na introdução do documento e expressam uma metodologia que visa garantir a participação democrática.

Durante o processo de elaboração do primeiro documento, o grupo responsável por definir as linhas gerais do projeto do que viria a ser a primeira publicação dos Indicadores, em 2004, definiu por objetivar indicadores educacionais qualitativos, segundo Vera Masagão Ribeiro, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão (2005). As autoras apresentam que desejou-se que as opções metodológicas fossem de fácil compreensão e que garantissem o envolvimento e a participação de diversos setores da comunidade educativa no processo de avaliação das ações da escola e na proposição de sugestões que viabilizassem a melhoria da qualidade em cada unidade escolar que o instrumento fosse utilizado. Ribeiro e Gusmão (2010) esclarecem, ainda, que a intenção inicial foi de que o instrumento fosse autoaplicável. Nesse sentido, foi elaborado em linguagem mais clara e acessível possível.

Dos documentos organizados pelo MEC, a fim de apresentar parâmetros de qualidade na educação, destaca-se, também, a produção dos Indicadores da Qualidade na

Educação / Relações Raciais na Escola, publicado em 2013. O instrumento surgiu como contribuição aos avanços legais previstos desde a promulgação da Lei 10.639 de 2003, que trata da alteração da LDB 9394/96 para a inclusão obrigatória da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da rede de ensino do país. O material foi elaborado para as escolas do Ensino Fundamental, e integra a Coleção Educação e Relações Raciais na Escola, produção em parceria com o MEC, a Ação Educativa, o UNICEF, a Comunidade Europeia no Brasil e o movimento negro do Brasil.

O documento é antecedido por dois importantes instrumentos orientadores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, ambos publicados pelo MEC e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, em 2009. Os Indicadores para as Relações Raciais permitem às escolas avaliar as práticas desenvolvidas e os esforços da comunidade educativa em prol da igualdade racial e da superação do racismo. O tema já era abordado nos encartes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na dimensão do ambiente escolar, nos indicadores que avaliavam o enfrentamento da discriminação na escola.

O aprofundamento do tema se deu justificado pela amplitude das questões raciais no Brasil, que historicamente repercutem na qualidade da educação, no sentido de refletir sobre a relação que estabelecem entre si. A proposta se ampara em pesquisas que apresentam a comprovação de que escolas com histórico de situações de preconceito e discriminação obtiveram resultados inferiores na Prova Brasil, comparados com outras realidades, segundo Dourado et.al (2007) e José Afonso Mazzon (2009). O documento objetiva, então, realizar um resgate histórico das causas que fundam a herança racista na educação brasileira e consequente na escola, bem como propor avanços para a superação das desigualdades raciais na superação de intolerâncias históricas com as desigualdades sociais e raciais existentes no país.

Para tanto, o texto propõe a avaliação de quatro dimensões da qualidade da educação com ênfase nas relações raciais, quais sejam,

- 1) acesso à escolarização (ampliação da oferta educativa e estímulo à demanda social por direito à educação); 2) insumos (condições concretas da oferta educativa: infraestrutura, valorização das(dos) profissionais de educação, materiais educativos etc.); 3) processos (pedagógicos, participativos, avaliativos e de gestão) e 4) equidade educativa (superação das desigualdades e discriminações e condições de permanência e sucesso na escola). (BRASIL, 2013, p.15)

A discussão sobre a valorização dos insumos e a revisão do financiamento da educação para a melhor redistribuição e acesso a esses insumos fica evidente na disposição das dimensões avaliadas e dos indicadores propostas. Em suas linhas introdutórias, a reflexão apresenta, ainda, a necessidade a aprofundamento do entendimento sobre o Custo Aluno Qualidade e suas especificidades quanto à política distributiva para a garantia de recursos a territórios considerados vulneráveis, indígenas, quilombolas ou rurais. A defesa é de uma educação igualitária, com atendimento prioritário e afirmativo aos que mais necessitam, na valorização de uma educação antirracista e de respeito às culturas africanas e afro-brasileiras.

Como fechamento da coleção, o MEC apresentou às escolas o encarte denominado “O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativa de planos de educação”. O documento projetou-se para a contribuição na articulação entre os Indicadores acima apresentados e a construção dos Planos Decenais de Educação de cada município ou estado. A proposta buscou contemplar as avaliações realizadas pelos Indicadores, na elaboração participativa de seus diagnósticos, para a tessitura dos Planos.

Nas ações que almejavam a consecução de uma boa escola, de qualidade, com atendimento justo e igualitário, a pauta das políticas do financiamento da educação brasileira movimentou os debates da sociedade civil organizada. Questões como a regulação do regime de colaboração entre os entes federados, a busca por Indicadores e a definição do Custo Aluno Qualidade, moveram reflexões em torno da mensuração de uma referência inicial de insumos necessários à educação de qualidade que garantisse, ainda, o olhar sobre as especificidades de cada comunidade.

O Custo Aluno Qualidade está previsto na Constituição Federal de 1988, e na LDB 9394/96, foi expresso no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF e, posteriormente, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Nas legislações federais está assim disposto, na Constituição Federal,

Art. 206 Princípios da Educação. Incisos I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Art. 211. Regime de Colaboração.

§ 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 121-123)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) Inc. IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (...)

Art. 74. A União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade. Parágrafo único: O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subsequente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino. Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, 2014, p. 11, 40, 41)

O disposto na legislação nacional também se expressa no Plano Nacional de Educação vigente, Lei 13. 0005/2014, como estratégia para a meta de ampliação dos investimentos em educação pública. A proposta prevê o estabelecimento do Custo Aluno Qualidade inicial, no prazo máximo de dois anos e em três anos para o Custo Aluno Qualidade definitivo, como referência que expresse o conjunto de elementos mínimos padronizados que garantam os insumos necessários para o processo ensino aprendizagem.

Foi nesse sentido que cálculos e interpretações legais de técnicos do MEC, bem como relatos de diversos pesquisadores de inúmeras universidades e agrupamentos da sociedade civil se construíram no esforço de definir e produzir o padrão mínimo de qualidade que pudesse configurar o valor do Custo Aluno Qualidade. A Organização da Sociedade Civil Campanha Nacional pelo Direito à Educação produziu, desde 2005, pesquisas e cálculos envolvendo diversas variáveis que considerava indispensáveis para a garantia da qualidade na escola. A proposta da Campanha foi discutida e aprovada na Conferência Nacional de Educação Básica - CONEB, em 2008, e na Conferência Nacional de Educação - CONAE, em 2010, e foi aprovada no mesmo ano em Parecer Normativo em conjunto pelo Conselho Nacional de Educação e a Campanha. Foi a primeira vez que um documento foi referendado por uma organização da sociedade cível e um conselho nacional, segundo Carreira e Pinto (2007).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação exerceu fundamental papel no cenário político para as garantias educacionais, em especial no momento em que o FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, acentuando o seu caráter contábil e estadual, reforçava a vinculação da receita distributiva à matrícula desprezando as especificidades

das variáveis que definem a qualidade. A Campanha endossou o coro em defesa da consolidação do Custo Aluno Qualidade inicial

Os autores, Carreira e Pinto (2007), esclarecem, ainda, que, para a definição do Custo Aluno Qualidade, a Campanha observou os gastos com as dimensões do processo de ensino e aprendizagem, as dimensões estéticas e ambientais do conhecimento e as dimensões do relacionamento humano, bem como as legislações existentes que regulavam os insumos considerados necessários à manutenção de cada segmento da educação básica. Sobre os insumos, analisaram-se os referentes à estrutura física, ao funcionamento das escolas, às condições de trabalho dos profissionais da educação, à carreira e profissão, à gestão democrática, ao acesso e a permanência dos alunos na escola. A preocupação com os profissionais da educação também se mostrou um cerne na reflexão para a construção de uma tabela de referência para a qualidade. Questões que foram desde a definição do termo profissional da educação às garantias no plano de carreira, piso salarial e a formação inicial e continuada dos profissionais.

Dados referentes ao tamanho da escola ou creche, ao número de alunos ou crianças que frequentavam a instituição, a jornada de funcionamento integral ou parcial e ao salário dos docentes, bem como a localização e caracterização do público atendido foram importantes variáveis consideradas e que influenciaram no cálculo do Custo Aluno Qualidade inicial. A observação das especificidades de cada etapa e modalidade atendida, para Carreira e Pinto (2007), também fizeram parte dos desafios de construir uma matriz referencial que norteasse a qualidade da escola pública, bem como atendesse as necessidades diferenciadas entre escolas do campo e as escolas da cidade, as escolas quilombolas, as escolas indígenas, as escolas centrais e as escolas periféricas, a citar algumas especificidades.

Amparando-se nos pilares acima apresentados, e tendo como uma das metas a construção do Custo Aluno Qualidade, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação contribuiu desde sua criação, em 1999, com a melhoria do financiamento educacional no Brasil, propondo ações que mobilizaram, comunicaram e articularam em prol da garantia dos direitos educacionais constitucionalmente previstos. A grande defesa dos representantes dos movimentos, que compuseram a Campanha, foi que, com a criação do Custo Aluno Qualidade, se garantisse a superação do estabelecimento de critérios injustos para o repasse dos recursos à educação, suprimindo a tendência atual que ainda tem como referência somente a dotação orçamentária existente nos cofres públicos.

A concluir, refletimos que os estudos sobre a qualidade da educação brasileira nos remeteu a diversos apontamentos sobre o termo e suas variáveis, e, inicialmente, percebemos que o conceito construído para a qualidade da educação apresenta muitas definições, e que este está relacionado às construções históricas, políticas, econômicas e sociais que o cercam. Descobrimos, ainda, que definir qualidade na educação prevê as complexas estruturas intra e extraescolares, bem como todos os fatores e variáveis que a circundam, bem como ficou sabido que não se alcança a qualidade na educação desvinculando-a da equidade e da justiça, visto que uma escola boa e eficaz é aquela que se faz para todos sem distinções.

Percebeu-se ainda que, na tentativa de mensurar insumos mínimos necessários para garantir a qualidade da educação, alguns elementos foram constantes nas pesquisas apresentadas, dos quais relembramos os seguintes: a necessidade de melhorar o espaço físico das escolas, o investimento em mobiliário e recursos tecnológicos, a importância da formação inicial e continuada dos docentes, a preocupação com os planos de cargos e salários dos profissionais da educação, o valor da gestão democrática, e a expectativa da comunidade sobre a escola, dentre outros.

Observou-se também que, para avançar em questões referentes ao financiamento da educação brasileira é urgente a tomada de decisões no cenário político, para a melhor distribuição de recursos e regulação das responsabilidades dos entes federados. E, foi nesse patamar que a reflexão sobre a necessidade de determinação de padrões mínimos como o Custo Aluno Qualidade se inseriu. Ou ainda, na tentativa de contribuir com a autonomia da escola e no sentido de fortalecer as ações de avaliação e tomada de decisões, foi que se viu surgir os Indicadores de Qualidade da Educação.

### **A Escola e os demais fatores que contribuíram para os resultados na aprendizagem**

Para a atribuição de um ensino classificado como excelente, os funcionários da Escola Municipal Antônio de Castro Pinto apresentaram ainda algumas justificativas, das quais destacamos as que se seguem.

Planejamento, trabalho em equipe, estudos pedagógicos semanais, acompanhamento pedagógico, metas de aprendizagem./Planejamento e metas bem definidas./A um trabalho em conjunto entre direção, equipe pedagógica, docentes e demais funcionários./Trabalho em equipe, com responsabilidade e carinho./O comprometimento da equipe na realização do trabalho./A um trabalho eficaz desenvolvido por projetos e planejamentos./O esforço da equipe gestora, dos professores, dos demais funcionários da escola, dos alunos e das famílias./A

gestão organizada, a dedicação dos professores e ao esforço de cada aluno em fazer o seu melhor./Ao trabalho em conjunto entre equipe pedagógica e pessoal docente e à uma busca constante de novas técnicas de ensino aprendizagem./Ao trabalho em equipe./A dedicação da equipe de trabalho da escola./A dedicação de todos da escola. (Registro dos professores da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre o planejamento pedagógico e os recursos utilizados. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Os depoimentos acima transcritos foram retirados das respostas apresentadas pelos funcionários à justificativa dos resultados alcançados pela escola no IDEB de 2011 e 2103, e apresentam forte demonstração da percepção do trabalho em equipe realizado na instituição bem como do compromisso com o planejamento das ações a serem executadas, visto que expressões como, “trabalho em equipe”, “planejamento pedagógico” “metas” e “planejar” são recorrentes nos depoimentos acima.

O reflexo do bom clima organizacional da escola também foi percebido na avaliação do relacionamento interpessoal que foi considerado de bom a ótimo por todos os participantes da pesquisa, como se vê abaixo.

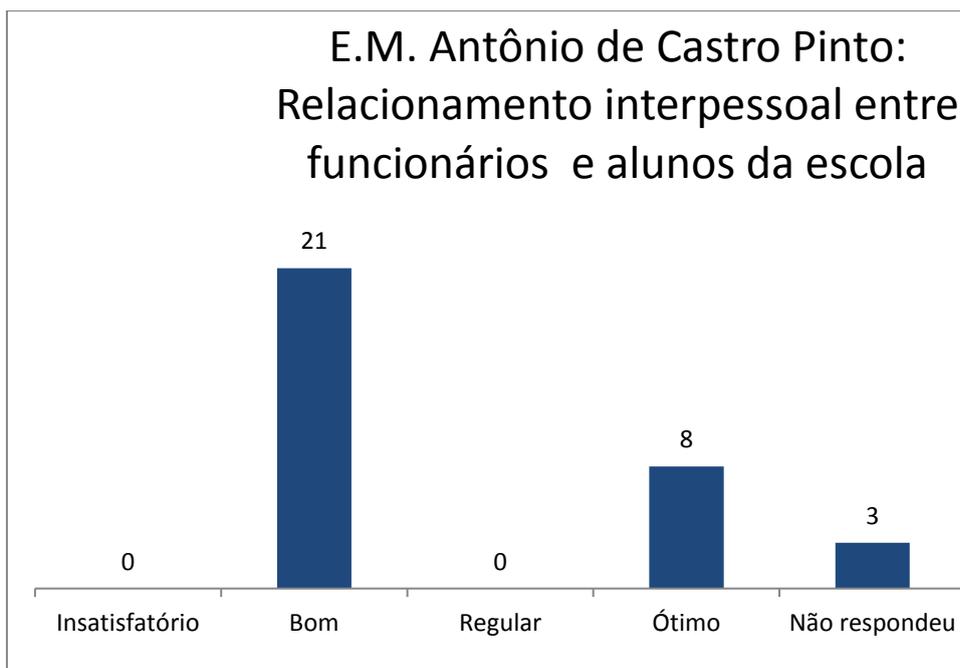


Gráfico 42: Relacionamento Interpessoal. E.M.Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

O discurso predominante entre os funcionários, nas questões referentes ao clima organizacional foi de boa convivência assim como o de satisfação em relação ao ensino da escola, havendo por parte deles uma responsabilização equitativa pelos resultados obtidos tanto pelos componentes do quadro administrativo como pelos do quadro pedagógico, como se comprova nos depoimentos em destaque abaixo.

Auxiliar Técnico de Secretaria: Procuo me esforçar ao máximo para alcançar as metas projetadas e dar condições aos funcionários para realizar os trabalhos./  
 Auxiliares de Serviço Público: Muito boa. Pois esforço para realizar um bom trabalho, pois um ambiente limpo torna o espaço educativo mais agradável./Mantendo os espaços limpos, agradáveis e tendo uma boa relação com os alunos e funcionários./Minha participação é uma das mais importantes da escola, pois cuido com carinho da preparação dos alimentos oferecidos aos alunos./ Deixando o ambiente limpo e agradável/  
 Professores do Ensino Fundamental: Boa, pois me esforço para realizar um bom trabalho e garantir os meus alunos a aprendizagem./ Contribuo com o processo aprendizagem por meio de aulas orientadas que favorecem melhor compreensão dos alunos./ Boa, pois me esforço para realizar um bom trabalho e garantir aos meus alunos a aprendizagem./  
 Professora da Educação Infantil: Como trabalho na educação infantil, que é a base para um bom desenvolvimento para o futuro./ Participando das reuniões e trocas de experiências, onde cada um fala o que deu certo e que poderia ajudar o colega. (Registro dos funcionários da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre os resultados do IDEB. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

A postura de sentir-se responsável pelo processo de ensino e, assim, pela garantia dos resultados mostrou-se proeminente nos depoimentos dos funcionários, e se traduziu em todos os cargos e funções. Porém, o bom clima organizacional, o reconhecimento positivo e a valorização da qualidade do ensino na escola não impediram os funcionários de avaliarem negativamente o espaço físico da escola e as condições do entorno. Os participantes da pesquisa demonstraram estar parcialmente satisfeitos com o espaço físico da instituição e apresentaram reivindicações de melhoras, queixando-se da inexistência de uma quadra coberta para esportes, de uma biblioteca, de um pátio para a recreação dos alunos, de um parque para as crianças menores, e de espaço para descanso e higiene para os professores. Os funcionários relataram, ainda, que os espaços existentes são inadequados, classificando as salas de aulas e os banheiros como insuficientes para os alunos e professores, bem como a cozinha e o refeitório.

Finalmente, também narraram que a escola atende a crianças da Educação Infantil em um espaço alugado anexo ao prédio principal e que o mesmo é insalubre e inadequado para as atividades pedagógicas, de higiene e cuidado previstas para as oito horas diárias. Tal insatisfação pode ser exemplificada com o relato de uma professora, que assim se expressa “Falta espaço para lazer, horta e jardins, tem poucas salas temáticas; tem um pátio aberto embaixo das salas temáticas o qual prejudica o andamento das aulas. E o prédio alugado tem salas muito pequenas.” (Registro de uma professora da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre o espaço físico da escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

O rigor na avaliação do espaço físico também foi mantido pelos funcionários da Escola Municipal Antônio de Castro Pinto para análise do entorno, que até reconheceram a

presença dos recursos sociais apresentados no instrumento de coleta de dados, como se observa abaixo. Porém, os funcionários questionaram a atuação do poder público para a manutenção de tais bens e recursos e a qualidade dos serviços oferecidos à população local.

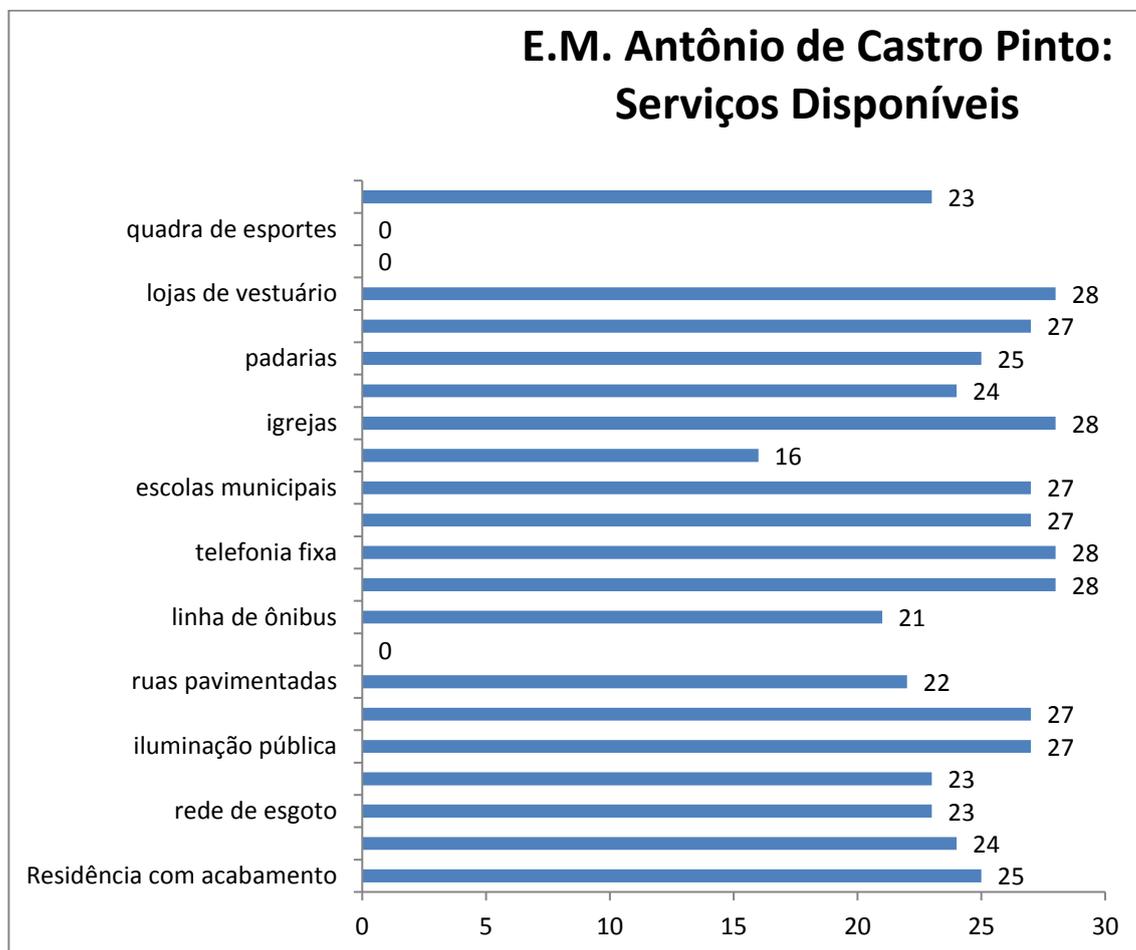


Gráfico 43: Avaliação do Espaço Físico do Entorno. E.M. Antônio de Castro Pinto. Fonte: Banco de Dados da Pesquisadora.

A partir da análise dos dados acima apresentados, percebemos não haver áreas de lazer públicas no distrito de Goiabal, sinalizada pelos funcionários pela ausência de praças ou quadras. Outros eventos são descritos pelos participantes da pesquisa que merecem destaque, pois os mesmos afirmaram que o lixo só é recolhido pela administração pública municipal uma vez a cada quinze dias e que a rede de esgoto do distrito é dispensada em um córrego que deságua nos fundos da escola Municipal Antônio de Castro Pinto, provocando mau cheiro e expondo os alunos e os funcionários à situação de insalubridade e risco de doenças.

Relataram ainda que a única linha de ônibus existente não é de responsabilidade da mesma companhia de transporte que atende o município, via licitação pública, e, sim,

promovida por uma companhia de transporte interestadual que passa pelo distrito uma vez ao dia. Queixaram-se também da água que é fornecida para a escola e para as casas da região, afirmando que a mesma é recolhida de uma mina existente em uma fazenda no distrito, recebe os produtos de tratamento da empresa municipal responsável e, posteriormente, é distribuída aos moradores.

Os funcionários que participaram da pesquisa e responderam ao questionário reconheceram que as características do entorno podem influenciar no desenvolvimento das atividades pedagógicas e inferir nos resultados de aprendizagem dos alunos, e, para tentar superar os efeitos negativos do território, apresentaram um discurso de valorização da cultura local e de busca pelo resgate da identidade da escola do campo, que se percebe nos registros dos professores adiante transcritos.

Sim, o uso do entorno está contribuindo para resgatar e perpetuar a cultura local./  
 Sim, o entorno é a cultura do aluno, é onde ele está inserido./Sim, a partir do momento que utilizamos os espaços eles influenciam positivamente./Como forma de valorização do lugar./ Sim, quando se educa para a vida é bom que os alunos percebam a realidade./Sim, a comunidade tem muito a contribuir com a vivências pedagógicas./Sim, os alunos acabam trazendo para a escola reflexos do que vivenciam em casa. (Registro dos funcionários da E.M. Antônio de Castro Pinto sobre a influência do entorno na escola. Banco de Dados da pesquisadora: 2016)

Os dados expostos sobre a Escola Municipal Antônio de Castro Pinto nos proporcionou conhecer um pouco desta instituição, que está situada em um território diferenciado em relação ao descrito nas primeiras escolas apresentadas, mas que demonstra deparar-se com problemas de escassez de recursos sociais tanto quanto as demais. Foi possível também analisar algumas das características deste grupo de funcionários, bem como reconhecer algumas das suas concepções acerca das práticas pedagógicas existentes na escola, pois, a partir dos dados apresentados, foi possível afirmar que, na escola, predomina um clima organizacional de boa convivência e que todos se sentem partícipes do processo de busca pela qualidade do ensino e pela consecução dos resultados das avaliações externas. Também constatamos que se tratou de um grupo que valoriza a formação continuada e investe no planejamento diário das práticas pedagógicas e que os funcionários, em sua maioria, possuem qualificação profissional de Ensino Superior.

Com a exposição dos dados sobre a Escola Municipal Antônio de Castro Pinto encerramos a amostra das informações da pesquisa de campo desta investigação. Verificamos, com a análise dos referidos elementos apresentados, que alguns fatores são mais emergentes que outros em determinadas escolas, mas que existem práticas e

características que predominam nas três instituições. Também percebemos que não é possível esgotar o debate de todos os temas relevantes que incidem sobre o sucesso escolar, dos quais destacamos a importância da avaliação externa, do tempo escolar, das práticas escolares, da gestão, e o papel do professor. Adiante, na conclusão deste trabalho, trataremos ainda de algumas destas temáticas.

## CONCLUINDO: ANÁLISES E APONTAMENTOS

Iniciamos a presente pesquisa expondo o estudo de caso coletivo desenvolvido nas Escolas Municipais Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto, no intuito de apresentar ao leitor parte dos aspectos físicos e históricos que contribuíram para a constituição das três escolas investigadas e alguns dos elementos que colaboraram para o processo de composição da Escola de Tempo Integral no município, bem como fatores responsáveis pelo sucesso das referidas instituições nas avaliações externas.

Ao apresentar os dados que foram coletados nas três escolas investigadas, buscou-se relacionar as informações emergentes em cada instituição com as bibliografias coerentes, reconhecidas no cenário nacional e internacional. E, nesse sentido, ao longo do texto, destacaram-se temas relevantes referentes à avaliação em larga escala e sua relação com a qualidade da educação brasileira, ao processo de constituição e as características da escola de tempo integral no Brasil, às vulnerabilidades do território, aos fatores que podem contribuir para o sucesso escolar; dentre outros.

Ainda na perspectiva de ampliar o debate dos principais fatores que emergiram na pesquisa de campo, aprofundaremos algumas análises destes temas neste tópico. Iniciemos pelo valor que os funcionários das escolas investigadas atribuíram à instituição em que atuam e pela qualidade do trabalho que eles declaram desenvolver na mesma. Contrariamente ao que foi apresentado pelos gestores municipais e pela equipe técnica da secretaria, que se utilizaram dos dados de vulnerabilidade social para justificar a necessidade de ampliação da jornada escolar para oito horas diárias, em 2010, em toda a rede municipal de ensino, os funcionários das referidas escolas investigadas não se amparam no cuidado e na guarda social dos alunos e nem os citaram como função principal da escola. As questões referentes à avaliação do entorno, da família ou do espaço físico aparecem nos questionário em locais específicos destinados para esses temas, e os relatos demonstraram avaliações objetivas de situações ou espaços que podem ou não interferir no processo de aprendizagem ou que requerem melhorias. No mais, os funcionários preocupavam-se em apresentar o trabalho pedagógico que é desenvolvido nas escolas, seus currículos, seus processos de formação inicial e continuada e em afirmarem sua confiança no ambiente escolar.

Cavaliere (2007) nos apresenta que, para a justificativa da ampliação do tempo nas escolas, a sociedade em geral tem se amparado em três entendimentos, que se traduzem

em: adequar a rotina da escola à realidade das famílias urbanas, que trabalham mais e deixam os filhos por mais tempo sozinhos expostos aos perigos da sociedade moderna; alcançar melhores resultados com o oferecimento de mais práticas pedagógicas, em tempo escolar maior; e, por fim, entender a ampliação do tempo escolar como uma das ações importantes na estrutura da escola que pode contribuir para promover a formação integral do indivíduo.

Para Cavaliere (2007), assim como a primeira justificativa se apresenta como a mais empobrecida e suscetível das críticas, o último entendimento se mostra mais abrangente, englobando os demais e trazendo questões relativas ao conhecimento escolar, ao papel da escola e à formação do sujeito para a vida. A autora também alerta para os riscos de se reduzir a ampliação do tempo na escola na justificativa de adaptação da rotina dos pais, e traduzir a função escolar em guarda social, limitando os infinitos e possíveis sentidos que a escola de tempo integral poderia assumir.

Em outro contexto, Cavaliere (2010), ao apresentar as concepções de Anísio Teixeira sobre a educação integral no Brasil, evidencia que o educador defendia o aumento da jornada escolar em diferentes níveis de ensino com base em uma compreensão de educação que promovesse a formação integral, pelo alcance da cultura, da aproximação com a comunidade, da preparação para o trabalho, da garantia da cidadania, e da construção da democracia, numa visão abrangente que superava a postura higienista e de proteção social da educação. E, a partir dos depoimentos apresentados pelos funcionários das escolas pesquisadas, nos dados coletados, podemos inferir que, em tais instituições, prevalece a valorização das ações pedagógicas e a busca pela aprendizagem, em detrimento do discurso de proteção social inicialmente difundido para justificar a ETI/GV. Avaliamos, ainda, que os profissionais que atuam nas referidas escolas coadunam com a concepção de educação de Cavaliere (2007), que afirma que uma boa escola de tempo integral está para além dos cuidados e guarda social e se torna capaz de promover relações entre os indivíduos e suas culturas e de potencializar as atividades de cooperação e de equipe.

O clima organizacional nas instituições pesquisadas, traduzido pela boa convivência declarada pelos funcionários das escolas investigadas, se apresenta como um importante dado de análise, visto que foram predominantes os depoimentos de bom relacionamento interpessoal entre os participantes da pesquisa. Sobre o tema, Zaia Brandão (2006), que investiga a produção das elites escolares, afirma que o clima escolar exerce impacto sobre a qualidade de aprendizagem dos alunos tanto quanto sobre as condições de

trabalho dos profissionais da educação. A referida autora complementa que um clima escolar favorável capaz de contribuir com a aprendizagem é aquele em que os alunos e os funcionários declaram ser um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, bem como para se relacionar com os pares, fazer amigos, interagir com os professores e com os colegas. E, de acordo com os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, as escolas investigadas apresentam as características de boa convivência, descritas por Brandão (2006), as quais contribuem para a superação dos efeitos negativos do território e garantia de bons resultados.

Pela análise de pesquisas sobre eficácia escolar, Brooke e Soares (2008) também concluíram que um ambiente agradável, classificado pelos autores como “ambiente positivo”, favorecia o alcance de melhores resultados cognitivo com os alunos. Brooke e Soares (2008) esclarecem, ainda, que um espaço de estudo no qual o clima seja mais agradável, os alunos se sentem mais motivados ao estudo, com maiores probabilidade de concentração nos trabalhos propostos.

No mesmo índice de avaliação positiva, podemos citar a classificação da qualidade do ensino nas referidas escolas, pois, dos oitenta participantes da pesquisa, cinquenta e sete funcionários responderam que consideram a qualidade do ensino oferecido nas escolas entre as categorias de nível bom a ótimo, demonstrando assim confiança e credibilidade nas ações desenvolvidas naquelas instituições. Em seus relatos, eles atribuíram os bons resultados alcançados à boa prática pedagógica que acontece nas escolas, que é subsidiada por planejamentos pedagógicos diários, que, por sua vez, estão amparados por legislações, teorias e experiências da escola de tempo integral.

Nesse sentido, Luiz Fernando Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007), em pesquisa que apresenta definições para o termo qualidade da educação e sinaliza algumas práticas que podem contribuir para o seu alcance, nos afirmam que o juízo de valor que os funcionários e alunos fazem de uma escola, bem como, a visão que eles têm do seu papel naquela instituição é tão importante quanto os aspectos objetivos da educação.

Para Gauthier *et al* (2014), o sucesso escolar tem parte substancial de suas causas justificada no juízo que os professores fazem de seus alunos. Segundo os autores, a crença no bom desempenho dos alunos funciona como um estímulo propulsor para os bons resultados. Eles esclarecem, ainda, que o papel desempenhado pelos docentes sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos é quantitativamente maior que os demais fatores

investigados, e que o professor eficiente exerce efeito positivo sobre a vida escolar dos discentes.

Das práticas analisadas e apresentadas por Gauthier *et al* (2014), que influenciaram no rendimento dos alunos e que foram encontradas nas escolas mais eficazes, destacamos alguns fatores que também emergiram no estudo de caso das escolas investigadas na presente pesquisa, quais sejam: coesão do grupo de trabalho; planejamento dos professores; valorização dos saberes dos alunos; uso de instrumentos de avaliação de larga escala; expectativa do professor quanto ao sucesso dos alunos; bom clima escolar; gestão da classe; dentre outras.

Segundo Dourado *et al* (2007), sujeitos engajados no processo educativo fazem toda a diferença para a composição dos elementos subjetivos que contribuem para o alcance de uma boa escola. Nesse sentido, foi possível constatar que os funcionários das escolas pesquisadas se mostraram comprometidos com o trabalho pedagógico, tanto quanto com sua formação profissional pessoal e continuada. Dos oitenta participantes, quarenta e sete declararam possuir formação de nível superior, dos quais dezenove afirmaram ter pós graduação *Lato Sensu*, estando inclusos nessa lista de graduados todos os professores que participaram da pesquisa demonstrando que as escolas possuem um quadro de profissionais docentes qualificado para as áreas que atuam.

Para Gatti (2011), a formação inicial e continuada dos professores no Brasil ainda se apresenta como um dos desafios da política educacional, e, segundo a autora, diante das inúmeras exigências que se fazem da docência na sociedade atual, é imprescindível promover um investimento melhor dos planos de formação do magistério, visto que a importância do professor é reconhecida para a qualidade da educação. Sobre a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, como proposta de qualificação em serviço, os participantes declararam que a mesma é uma ação rotineira, vivenciada na escola, da qual cinquenta e cinco funcionários afirmaram participar.

E dos respondentes da pesquisa, que declararam participar da formação continuada na escola, a maioria afirmou que os encontros contribuem para a sua atuação profissional. Nesse sentido, entendemos que a busca pela constante formação inicial e continuada, apresentada nos relatos dos funcionários das escolas, também se constitui como um fator diferenciado que supõe a promoção e garantia de uma boa escola e a superação dos desafios do entorno.

Os funcionários afirmaram, em seus depoimentos, o valor de pertencimento ao

lugar no qual trabalham ao declararem manter uma boa relação de convivência na escola, ao se mostrarem responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem e pelo conseqüente resultados nas avaliações externas, independente do cargo que ocupem. Percebe-se a confirmação de tal afirmativa nos dados coletados, que apresentaram relatos de funcionários, tanto do quadro administrativo quanto do pedagógico, empenhados com o processo educativo e envolvidos com a rotina da escola.

Ao longo da análise da pesquisa de campo, foi possível encontrar depoimentos de cozinheiras que alegavam que, em uma escola de tempo integral, se o aluno não estiver bem alimentado ele não aprende direito, ou seja, relacionavam o bom preparo da alimentação com a aprendizagem. Em outros casos, observamos também relatos de auxiliares de serviço técnico de secretaria que declaravam que precisavam executar bem o seu trabalho para que o professor se sentisse seguro para trabalhar e ensinasse melhor, estabelecendo assim um elo entre as ações administrativas e pedagógicas da escola.

Outro aspecto importante para Dourado *et al* (2007), dentre os elementos subjetivos que interferem na qualidade da educação, está a gestão escolar. Os autores afirmam que a gestão deve contemplar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros do universo escolar e que precisa valorizar e envolver todos os sujeitos do processo educativo sejam eles professores, demais funcionários, familiares e comunidade.

Os depoimentos apresentados pelos participantes da pesquisa também nos permitiram observar que as escolas investigadas possuíam diretores que promoviam gestões caracterizadas como democráticas em suas instituições. Tal afirmativa se comprovou pelo conhecimento que os funcionários demonstraram acerca dos principais instrumentos de organização da escola apresentados no questionário, sendo eles o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, bem como sobre como afirmaram sua participação no processo de elaboração dos mesmos.

Os momentos de envolvimento da comunidade em reuniões e eventos de mostras e a abertura para discutir as práticas pedagógicas com os docentes e refletir sobre os resultados da escola, proporcionados pela direção escolar, também foram percebidos nos relatos apresentados pelos funcionários sobre a divulgação e tratamento dos resultados do IDEB. Nos depoimentos sobre a formação continuada e nas escritas da apresentação dos pontos positivos da escola também se evidenciaram os momentos de reflexão coletiva, promovidos pela diretora, corroborando, assim, para o entendimento de que a gestão escolar contribuía para a socialização das informações veiculadas na escola e construção

democrática das diretrizes da instituição.

Um fator apresentado nos dados que também nos instigou a refletir sobre as possibilidades de alcance do sucesso escolar e a compreender como as escolas investigadas puderam obter os bons resultados no IDEB de 2011 e 2013 foi a forma como os funcionários das instituições pesquisadas demonstraram lidar com o entorno escolar. Na investigação, cinquenta e dois dos oitenta participantes declararam que acreditam que as características do entorno podem influenciar nas práticas pedagógicas dos professores e nos resultados da aprendizagem.

Os funcionários afirmaram que, na tentativa de superar os efeitos negativos do território, eles promovem eventos que envolvem a comunidade local, bem como usam os espaços do bairro com os alunos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, tais como, as ruas, as praças e os salões. Eventos como audições de músicas, leituras de poemas, apresentações de peças de teatro e mostras de trabalhos produzidos pelos alunos foram alguns exemplos de situações em que a comunidade é convidada a comparecer na escola para participar, ou para receber os alunos em seus espaços, segundo os relatos dos funcionários.

Ao investigar as formas de superação do efeito negativo do território, presentes no sucesso escolar de alunos de origem popular, Setton (2005) nos chama a atenção para a importância da escola promover eventos que valorizem novas formas de promoção da cultura que a autora classifica de “um novo capital cultural”. Para Setton (2005), o ato de ler revistas, assistir ao vídeo de um evento internacional pela internet ou pela televisão, apreciar a gravura de uma obra famosa em livros ou revistas, ou ouvir a reprodução de uma música clássica em aparelho mecânico são tão importantes, quando há a intencionalidade educativa, quanto ir ao teatro, ao museu, ou ao concerto.

Percebemos, ao analisar os depoimentos dos professores coletados nas escolas, que os eventos pedagógicos, internos e externos a esta, promovidos pela equipe, são constantes e recebem o apoio e a participação da família e da comunidade e mantêm o foco na aprendizagem. Atividades de leitura e escrita, uso das tecnologias da informação e de laboratórios de ciências, bem como apresentações culturais que se aproximam da comunidade e resgatam a cultura local também foram citadas e valorizadas pelos funcionários das escolas, em especial pela escola do campo.

Ainda sobre a superação dos efeitos negativos do território pelas escolas, Dourado *et al* (2007) ao apresentarem as dimensões extra escolares que interferem na aprendizagem

nos ensinam que a expectativa de aprendizagem está envolta na avaliação que a comunidade tem da escola. Nesse sentido, o juízo positivo de valor que os familiares dos alunos, bem como todos os alunos e funcionários da instituição declaram ter sobre a qualidade do ensino, também é forte aliado para a blindagem dos elementos externos. Na investigação sobre as expectativas que as famílias depositam nas escolas pesquisadas observamos que, segundo os relatos dos funcionários, a participação dos familiares nos eventos promovidos pela escola é assídua e que, em geral, os pais e demais membros da comunidade se mostram interessados pela rotina escolar.

Sobre a influência da família no desempenho escolar, Marlice de Oliveira Nogueira (2012) nos ensina que a sociedade atual é caracterizada pela pluralidade e pela diversidade de formas e expressões e que, nesse contexto, os processos de socialização nos quais se inclui a relação família e escola devem se revistos e adaptados. A autora afirma ainda que não existem modelos únicos de famílias e de escolas, e que portanto não há “[...] modelos fixos de práticas educativas parentais” (p.119). As modificações ocorridas no modelo familiar da sociedade atual, segundo a autora, se traduzem na forma como os membros das famílias lidam com temas referentes à posição e poder, respeito e individualidade, diálogo e autoritarismo, e que tais organizações familiares refletem novos modelos de valores para a educação.

Nogueira (2012) nos esclarece, ainda, que a escola também promove reorganizações legais e pedagógicas, que modificam a rotina familiar, tais como a ampliação do currículo para temas afetivos e sexuais e a intensificação das ações de aproximação com a família para a garantia do bem estar da criança. A autora nos ensina também que as famílias apresentam expectativas em relação à escolarização de seus filhos, e que as mesmas tentam dar sentido a este processo vencendo todas as tensões externas existentes. Portanto, julgamos ser um fator importante para a superação do entorno vulnerável às escolas investigadas e garantia de bons resultados na aprendizagem os fortes vínculos que as instituições estabelecem com as famílias de seus alunos e com a comunidade que as circundam, os quais foram demonstrados nos relatos dos participantes da pesquisa.

Finalmente, gostaríamos de confrontar a hipótese inicial que esperávamos confirmar, desde a construção do projeto que originou a presente pesquisa em 2010, no ano de implantação da Escola de Tempo Integral em Governador Valadares. À época, atuávamos como pedagoga na Escola Municipal Serra Lima, anteriormente apresentada

neste texto, e pudemos observar no percurso de cinco anos, até 2015, as práticas educativas que garantiram àquela instituição os resultados melhores no IDEB de 2011 e 2013. Como já exposto no detalhamento da referida instituição, a Escola Municipal Serra Lima apresentava um espaço físico deficitário e inadequado para o acolhimento dos alunos e realização das atividades em tempo integral de oito horas diárias.

Como partícipe da gestão pedagógica da escola e envolvida na rotina diária da instituição, defendia a ideia de que a estrutura física não interferia na qualidade do ensino, visto que a prática vivenciada apresentava um resultado contrário. Em síntese, tínhamos uma escola sem recursos materiais, situada em local de vulnerabilidade social e que produzia bons resultados no IDEB. Porém, como se comprovou nos dados coletados e se justificou na bibliografia apresentada ao longo da produção deste trabalho, os insumos básicos, tais como, espaços físicos adequados, mobiliário, livros didáticos, formação inicial e continuada de professores, laboratórios, dentre outros, são necessários para a garantia de uma boa escola que promova um ensino de qualidade.

Portanto, os fatores que se destacaram nas escolas investigadas e que, articulados, contribuíram para a superação das dificuldades do espaço físico deficiente nas referidas instituições, inclusive na Escola Municipal Serra Lima, e, para vencer os efeitos negativos do território vulnerável, bem como para alcançar bons resultados no IDEB de 2011 e 2013, foram evidenciados em nossa pesquisa como: a consolidada equipe de professores, as práticas pedagógicas fundamentadas em aportes teóricos, a formação inicial e continuada dos professores, o sentido de pertencimento dos funcionários ao lugar de trabalho, a valorização do processo educativo por todos os funcionários da escola, independente do setor, a avaliação positiva que os funcionários fizeram da qualidade do ensino na escola, o clima de boa convivência declarado na escola, o conhecimento e vivência dos instrumentos de organização escolar, tais como, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno, a boa gestão escolar, a aproximação das escolas com as famílias e a comunidade local, as múltiplas estratégias utilizadas por cada instituição para vencer os efeitos negativos do território, pelo uso dos espaços externos e as altas expectativas dos funcionários em relação ao sucesso dos alunos.

Deste modo, concluímos a presente pesquisa apresentando os fatores de influência que emergiram na investigação realizada nas Escolas Municipais Serra Lima, Vereador Hamilton Teodoro e Antônio de Castro Pinto, durante o estudo de caso, e que contribuíram para que as mesmas se destacassem por seus resultados positivos na aprendizagem dos

alunos em superação aos desafios sociais. Sabemos que não esgotamos as possibilidades de análises e reflexões dos dados coletados, tampouco foi possível tecer todas as relações dos fatores evidenciados com as bibliografias abordadas ao longo do texto, uma vez que cada realidade escolar apresenta uma infinidade de probabilidades de estudos e apontamentos. Finalizamos, assim, com um condensado razoável de elementos comprobatórios que puderam nos assegurar o entendimento do questionamento apresentado inicialmente, que se pautou por compreender as causas que garantiram o sucesso escolar das referidas escolas.

## REFERÊNCIAS

### *Livros e artigos:*

ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da Avaliação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 253-274 253 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 9h30.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. 204p. 2ed.

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Brasília, Liber Livro Editora, 2008. 68p. 3ed.

ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h36.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AUGUSTO, Maria Helena G; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, Mai./Ago. 2004. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=22> Acesso em 03 de junho de 2016 as 16h59.

BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 2010. 336 p.

BRANDÃO, Carlos R. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.

BRANDÃO, Zaia. O processo de produção das elites escolares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a15.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 16h54.

BROOKE, Nigel. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BROOKE, Nigel. CUNHA, Maria Amália de Almeida. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados.(1ª parte) *In*: BROOKE, Nigel. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 359-564

BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. (org) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade.** São Paulo: 2007, Labur Edições. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp> Acesso em 03 de junho de 2016 as 16h51.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: 2010. Disponível em \*<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698136686> Acesso em 20 de junho de 2016, as 15h58.

CARREIRA, Denise. PINTO, José Marcelino Rezende. Custo Aluno -Qualidade Inicial: rumo à educação Pública de qualidade no Brasil. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação.** São Paulo: 2006. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade\\_aluno.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf) Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h23.

CARREIRA, Denise. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil** / Denise Carreira e José Marcelino Rezende Pinto . - São Paulo : Global : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARREIRA, Denise. **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de planos de educação.** Ação Educativa – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1.a edição. 32 p.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola/** Denise Carreira, Ana Lúcia Silva Souza. - São Paulo : Ação Educativa, 2013. 112p.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). **Em aberto.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia M.; MAURÍCIO, Lúcia V., 2013. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. *In*: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 257-277.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. MEMÓRIA DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO RIO DE JANEIRO. (CIEPs): documentos e protagonistas. Disponível em [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf) Acesso em 20 de junho de 2016, as 14h16.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 116-126, 2002; Disponível em <http://www.revistateias.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/122/123>; Acesso em 20 de junho de 2016, as 15h42.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28 n. 100, 2007, pp. 1015-1035; Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100> Acesso em 20 de junho de 2016, as 15h45.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf> Acesso em 04 de junho de 2016, as 8h11.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h54.

CAVALLIERI, Fernando. LOPES, Gustavo Peres. **Índice de Desenvolvimento Social - IDS**: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Urbanismo. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. 2008. Disponível em <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas> Acesso em 03 de junho de 2016, as 17h03.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudo e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009a.

COELHO, Lígia Martha. C. da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha. C. da Costa. HORA, Dayse Martin. ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Alunos em tempo integral no estado do rio de janeiro: universalidade ou focalização? **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Alunos-em-tempo-integral-no-estado-do-Rio-de-Janeiro-Universalidade-ou-focaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20 de junho de 2016 as 15h27.

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte- v.26 - n.02 -p.227-248 - ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a11v26n2.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 16h41.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**. Ano 52 Número 4 Out-Dez 2001. Disponível em <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316/322> Acesso em 04 de julho de 2016, 8h30.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas na Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 09h41.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007 Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 03 de junho de 2016, as 17h07.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. São Paulo: Editora Moderna, 2012. 162pag.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015**. São Paulo: Editora Moderna, 2012. 152pag.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h11.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h30.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h32.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ministério da Educação/ INEP, Bahia: 1983. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf> Acesso em 11 de julho de 2016, as 8h11.

ÉRNICA, Maurício. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a

vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.640-666 maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/16.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016 as 16h37.

ESPINDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação sócioeconômica urbana: Governador Valadares. **Vária história**. Belo Horizonte, nº 19, p. 148-163, 2000. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2267/1763> Acesso em 07 de junho de 2016, as 9h41.

FAZENDA, Ivani. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. 176p. 8ed.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL: 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em 20 de junho, as 16h08.

FERNANDES Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’ – INEP Ministério da Educação – MEC. 2007. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf) Acesso em 4 de julho de 2016, as 8h26.

FRANCO, Creso. ALVES, Fátima. BONAMINO, Alícia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 12h40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em 04 de julho de 2016, as 9h01.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **COEB**: 2013. Congresso de Educação Básica: Qualidade na educação, Florianópolis: 2013. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h38.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2) 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h16.

GALEANO, Paula. (org.) **Famílias e Conexões Territoriais: uma experiência no enfrentamento das desigualdades na zona leste de São Paulo**. [Fundação Tide Setubal; organização: Paula Galeano; equipe: Fernanda Nobre [et al.]; pesquisa e redação – consultores: Tomara! Educação e Cultura, Kassia Beatriz Bobadilha, José Eduardo Azevedo. – São Paulo, SP: Fundação Tide Setubal, 2016.

GATTI, Bernadete A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 95-112, 1993. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1153/1153.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 08h17.

GATTI, Bernadete A. Avaliação da jornada única em São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 5, p. 85-89, 1992. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1021/1021.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 8h18.

GATTI, Bernadete A. Avaliação educacional no Brasil: - experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, p. 67-80, 1994. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2320/2266> Acesso em 05 de julho de 2016, as 8h20.

GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76> Acesso em 04 de julho de 2016, as 09h 17.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf> Acesso em 04 de julho de 2016, as 09h15.

GATTI, Bernadete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/59/165> Acesso em 04 de julho de 2016, as 09h12.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016 as 8h28.

GATTI, Bernadete A. BARETTO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. BISSONNETTE, Steve. MÁRIO, Richard. **Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos: A gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [*et al.*]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora

Massangana, 2010. 152 p.: il. – (Coleção Educadores)

GREGO, Sonia Maria Duarte. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, set/dez. 2012. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1758/1758.pdf> Acesso em 04 de julho de 2016 as 8h42.

JÚNIOR, Fernando Tavares. FARIA, Victor Basílio. LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, maio/ago. 2012. Disponível em [http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/04/publicacoes-professores\\_indicadores-de-fluxo-escolar-e-politicas-educacionais.pdf](http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/04/publicacoes-professores_indicadores-de-fluxo-escolar-e-politicas-educacionais.pdf) Acesso em 04 de julho de 2016 as 8h .

KOSLINSKI, Mariane Campelo. ALVES, Fátima. LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12 de dezembro de 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: 1997. Editora Ática.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: 2001. Editora Centauros.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e a sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR on-line**, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf) Acesso em 04 de julho de 2016 as 10h05.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.608-619, Setembro a Dezembro de 2013. Disponível em [periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545](http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545) Acesso em 20 de junho de 2016, as 16h11.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf> Acesso em 20 de junho de 2016, as 16h15.

MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOLL, Jaqueline [Org.]. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral**

**no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012b, p. 129-146.

MONTEIRO, A.M.F.C. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro-1991-1994 In: COELHO, L.M.C. e CAVALIERE, A.M.V. (orgs.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. (147-167).

NETO, João Luiz Horta. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **RBEP**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/604/585> Acesso em 04 de julho de 2016, as 8h56.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 42/5 – 25 de abril de 2007. Disponível em <http://rieoei.org/1533.htm> Acesso em 05 de julho de 2016, as 09h27.

NETTO, Maria Cinira dos Santos. **Desbravadores e Pioneiros do Porto de Dom Manoel:** A história de Governador Valadares. Governador Valadares, 1999. 298pgs.

NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Org.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Relação família-escola transmutada: da aderência aos papéis e à experiência social. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 17(1):113-123, jan. jun., 2012. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/256/239> Acesso em 01 de julho de 2016, as 14h17.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf> Acesso em 04 de julho de 2016 as 8h20.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação:** A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília: Liber Livro, 2012. 360p.

OLIVEIRA, Dalila A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014. ISSN 0102-6801. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24611/15301> Acesso em 04 de julho de 2016, as 09h37.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e

permanências. **RBPAE**. v. 25, n.2, p. 197-209, mai-ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 22 mai. 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.- jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. 3ed.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Texto apresentado no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 5 a 8 de outubro de 2003 em Poços de Caldas (MG). **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28> Acesso em 05 de julho de 2016 as 09h14.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. **Revista Brasileira de Educação**, 1998. Disponível em <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016 as 14h21.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h39.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa. (orgs) **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. V2.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO, Theresa.(orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista** . Belo Horizonte - v.26 - n.02 . p.135-156 - ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a07v26n2.pdf> Acesso em 20 de junho de 2016 as 15h31.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Trabalho apresentado na 23ª **Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Caxambu – MG de 24 a 28/9/2000. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_05\\_18.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_18.pdf) Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h52.

PARO, Vitor Henrique. FERRETTI, Celso João. VIANNA, Cláudia Pereira. SOUZA,

Denise Trento. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PASCHOALINO, Jussara Bueno. FIDALGO, Fernando. A LÓGICA BRASILEIRA DA AVALIAÇÃO Impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 2011, 103-116. Disponível em [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34\\_OutrosArtigos\\_Paschoalino.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf) Acesso em 04 de julho de 2016 as 8h16.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista Escola de Enfermagem da USP** 2009; 43(Esp):992-9 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 9h08.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Em busca de um padrão mínimo de recursos por aluno no ensino de 1º grau. **Paidéia**, Ribeirão Preto, nº 1, p.61-67, agosto, 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n1/08.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 12h35.

RIBEIRO, Vera Masagão. RIBEIRO, Vanda Mendes. GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de Qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h05.

RIBEIRO, Vanda Mendes. GUSMÃO, Joana Buarque de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.823-847, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a08.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016,as 14h32.

RIBEIRO, Luiz Cesar de. KAZTMAN, Ruben. (orgs) **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Tradução de Jacob J. Pierre e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. Rio de Janeiro: 2008. Editora Letra Capital.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio através dos resultados do SPAECE. *In*: BROOKE, Nigel. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (Saeb). **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, Setembro/2002, p. 346-367 Disponível em <http://www.scielo.br> e <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de julho de 2016, as 8h51.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. - 4.ed. 2. reimpr. - São Paulo: 2006. Editora da Universidade de São Paulo- (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: 1988. Editora HUCITEC.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. -6.ed- São Paulo: 2012. Editora da Universidade de São Paulo – Coleção Milton Santos;2-

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**.-6ed- São Paulo: 2001. Editora Record.

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. – 4. Ed- São Paulo: 1998. Editora HUCITEC.

SAVIANI, Demerval. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/442/428> Acesso em 05 de julho de 2016 as 8h34.

SETTON, Maria Da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 03 de junho de 2016 as 16h06.

SETUBAL, Maria Alice. O ressurgimento da educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, Ano 1, n. 2, 2006. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/127/159>. Acesso em 20 de junho de 2016, as 15h51.

SGANDERLA, Ana Paola. CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 173-190. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a10.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 8h47.

SIMÃO, Andréa Branco; Marina Alves Amorim; Gilvan Ramalho Guedes. Distribuição espacial e percepção sobre violência em Governador Valadares: (re)pensando aspectos da vulnerabilidade social. Disponível em <http://climacom.mudancasclimaticas.net/?p=4910> Acesso em 18 de junho de 2016, as 17h40.

SIQUEIRA, Sueli. **Sonhos, sucesso e frustrações na migração de retorno Brasil/Estados Unidos**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, 186 p.

SOARES, Sergei. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. *In*: BROOKE, Nigel. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SOUZA, Clarilza Prado. Dimensões da Avaliação Educacional. **Fundação Carlos Chagas**, 2000. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf> Acesso em 04 de julho de 2016, as 9h44.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados** 21 (60), 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a03v2160.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h09.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 24, núm. 84, septiembre, 2003, pp. 873-895. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313719007> Acesso em 04 de julho de 2016 as 3h36.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h46.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado. Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016 as 16h14.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut. GONZAGA, Maria Teresa Claro.(orgs) **Metodologias e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. 277p.

TORALES, Marilia Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf> Acesso em 20 de junho de 2016, as 16h23.

VIANA, Giomar Viana. LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 13h06.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. Avaliação Educacional, São Paulo, n. 12, p. 7-24, jul./dez. 1995. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Medida da Qualidade em Educação: apresentação de um

modelo. Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de Programas Educacionais: duas questões. Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 32, p. 43-55, jul./dez. 2005. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 44-55, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, p. 33-37, jul./dez. 2003. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 56-70, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. Artigo publicado na revista Educação e Seleção, n. 5, p. 9-14, jan./jun. 1982. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 74-84, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. Artigo publicado na revista Estudos em Avaliação Educacional, n. 20, p. 183-205, jul./dez. 1999. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 86-103, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. Artigo publicado em Educação e Seleção, n. 10, p. 43-49, jul./dez. 1984. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 106-117, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliando a Avaliação: da Prática à Pesquisa. Artigo publicado em Estudos em Avaliação Educacional, n. 5, p. 55-61, jan./jun. 1992. 2ª publicação In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 170-177, n. especial, dez. 2014. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/issue/viewFile/307/78> Acesso em 05 de julho de 2016, as 07h41.

WASELFISZ J. J. **Mapa da violência 2014**. Os jovens do Brasil. Brasília. FLACSO, Brasil. 2014. Disponível em: [www.juventude.gov.br/juventudeviva](http://www.juventude.gov.br/juventudeviva). Acesso em 29 de

maio de 2014, as 14h43.

ZANTEN, Agnès van. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Tradução: Maria Amália de Almeida Cunha. Revisão Técnica: Ceres Leite Prado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte . v.26 - n.03 , p.409-434 . dez. 2010 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a21.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 16h11.

*Documentos e Dissertações:*

BROOKE, Nigel, CUNHA, Maria Amália de Almeida e FALEIROS, Matheus. (equipe de pesquisa) A AVALIAÇÃO EXTERNA COMO INSTRUMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL NOS ESTADOS. Fundação Victor Civita. 2011. Disponível em [http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao\\_externa.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/avaliacao_externa.pdf) Acesso em 04 de julho de 2016, as 9h07.

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. Política de Tempo Integral em Governador Valadares: o **trabalho docente em foco**. 2013. 128fl. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

BRASIL, Assessoria Econômica do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro. **Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro**. Brasília: 2013. Disponível em <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/simulacao/pdf/Indicadores%20de%20Desenvolvimento%20Brasileiro-final.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016 as 19h47.

BRASIL, INEP. **Indicadores da qualidade na educação/** Ação Educativa, Unicef, Pnud, INEP, Seb/MEC (coordenadores) – São Paulo: Ação Educativa, 2007, 3ª edição ampliada. 72p.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 2009**. Brasília: 2009. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42820.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 20h02.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 2013**. Brasília: 2009. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 20h02.

BRASIL, Ministério da Educação. **Escola que Protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf) Acesso em 20 de junho de 2016, as 16h33.

BRASIL, Ministério da educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil /**

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Prova Brasil Avaliação do rendimento Escola 2013. Caderno da Prova Brasil 2013.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. 42p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011. 200p.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática– 5º ano. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica “Indicador de adequação da formação do docente da educação básica”.** Brasília: 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_formacao\\_docente.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_formacao_docente.pdf) Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h56.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica “Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)”.** Brasília: 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_INSE.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_INSE.pdf) Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h56.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica “Perfil de Escolas Similares”.** Brasília: 2013. Disponível em [http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota\\_tecnica\\_escolas\\_similares.pdf](http://download.inep.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_escolas_similares.pdf) Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h57.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Nº 69, de 4 de Maio de 2005. Institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar -ANRESC a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

BRASIL, Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011. 78p.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Projeto Juventude e Prevenção da Violência- Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência- Textos de Análises 5.** São Paulo: 2009. Disponível em [http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice\\_de\\_vulnerabilidade\\_juvenil\\_viol\\_ncia.pdf](http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice_de_vulnerabilidade_juvenil_viol_ncia.pdf) Acesso em 20 de junho de 2016, as 13h32.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretária Nacional de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Projeto Juventude e Prevenção da Violência. Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJ.** Fundação SEADE, 2009. Disponível em: [http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice\\_de\\_vulnerabilidade\\_juvenil\\_viol\\_ncia.pdf](http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice_de_vulnerabilidade_juvenil_viol_ncia.pdf) Acesso em: 20 de junho de 2016, as 14h 23.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h31.

BRASIL, PNDU. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf> Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h43.

BRASIL, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010: Valores e Desenvolvimento Humano 2010 / Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. – Brasília, 2010. Disponível em [http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/rdh\\_brasil\\_2009\\_2010.pdf](http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/rdh_brasil_2009_2010.pdf) Acesso em 03 de junho de 2016, as 20h11.

BRASIL, Secretaria Nacional da Juventude. **Juventude Viva, Os jovens do Brasil**. Disponível em [www.juventude.gov.br/juventudeviva](http://www.juventude.gov.br/juventudeviva). Acesso em 17 de junho de 2016 as 16h54.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009. Disponível em:

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso: 12 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006. 135p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas-PAR**. Brasília, 2007b. (Relatório Público-Apresentação). Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> . Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. PDE. Brasília, 2007c. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

CENPEC. Fundação Itaú Social – Unicef. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade* [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Educação Integral*, n° 2, São Paulo: 2006.

CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Tendências para Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coordenador). OLIVEIRA, João Ferreira de. SANTOS, Catarina de Almeida. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*. Brasília, 2007. Disponível em <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 12h30.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. In: ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PREVENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR –Documento Regional BRASIL. **Ministério da Educação**, Brasília: 2005.

FGV, Projetos. **Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social dos Estados Brasileiros**. Rio de Janeiro: 2015. Disponível <http://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/indicador-de-desenvolvimento-economico-e-social-ides-dos-estados-brasileiros> em Acesso em 03 de junho de 2016, as 19h38.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral. Caderno 3**. Governador Valadares, 2010b.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral. Caderno 4**. Governador Valadares, 2010c.

GOVERNADOR VALADARES. PREFEITURA MUNICIPAL. *Lei Orgânica do Município de Governador Valadares*. 1990. Edição atualizada em 1998.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral. Caderno 1**. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

**Escola em Tempo Integral. Caderno 2.** Governador Valadares, 2010a.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n° 01, de 28 de janeiro de 2003. Define a reorganização do Ensino Fundamental de Governador e dá outras providências. Governador Valadares, 2003.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n° 01, de 28 de janeiro de 2003.* Define a reorganização do Ensino Fundamental de Governador e dá outras providências. Governador Valadares, 2003.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Plano Municipal Decenal de Educação, 2006- 2015. Dispõe sobre as metas e objetivos da educação municipal. Governador Valadares, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais – Inep. **Projeto De Estudo Sobre Ações Discriminatórias No Âmbito Escolar, Organizadas De Acordo Com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica E Orientação Sexual-** Produto 7- Relatório Analítico Final. Coordenador Responsável: Prof. José Afonso Mazzon. São Paulo: 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf> Acesso em 05 de julho de 2016, as 14h28.

PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Volume 2. N 1. (janeiro/julho 2012) Semestral. ISN 22379436.

SANTOS, Felipe Rocha. **Os clubes escolares do rio de janeiro: alternativa de ampliação da jornada escolar.** 2010. 193 fls. (Dissertação de Mestrado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Faculdade de Educação- Universidade federal do rio de Janeiro: 2010.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. **CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL:** o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG. 2014. 114fl. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triangulo Mineiro, Uberaba. 2013.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A construção dos CIEP's e da escolarização em Tempo Integral através da formação continuada em serviço:** memórias de professores. 2009. 237 fls. (Tese de Doutorado ) Faculdade de Educação- Universidade Estadual de Campinas: 2009.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. **RELAÇÃO COM O SABER E EDUCAÇÃO INTEGRAL:** UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL. 2015. 246fl. Relatório de Pesquisa. (Pós Doutorado)- Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade- EDUCON- Universidade Federal de Sergipe, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. **Relatório do Projeto de**

**Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG.** Belo Horizonte, 2012, 128, p. 8. Disponível em <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Relato%CC%81rio-TEIA-2012-final.pdf> Acesso em 15 de novembro de 2016, as 13h26.



---

**DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

- 1- Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola? 1 ( ) Sim 2 ( ) Não  
 2- Defina, de acordo com os seus conhecimentos, o que é um Projeto Político Pedagógico.
- 
- 

- 3- Você conhece o Regimento Escolar da sua escola? 1 ( ) Sim 2 ( ) Não  
 4- Defina, de acordo com seus conhecimentos, o que é um Regimento Escolar.
- 
- 

- 5- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da sua escola? Se sim, detalhe a sua resposta, dizendo como foi a sua participação.
- 
- 
- 

- 6- Que modalidades você utiliza para planejar sua rotina pedagógica?
- 
- 
- 

- 7- Seus planejamentos são orientados por quais diretrizes, teorias ou legislações?
- 
- 
- 

- 8- O que você sabe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?
- 
- 
- 

- 9- Como a sua escola divulga e utiliza os resultados do IDEB?
- 
- 
- 

- 10- Você tem conhecimentos acerca da participação da sua escola em programas de avaliação, tais como SIMAVE, PROEB, e Prova Brasil? 1 ( ) Sim 2 ( ) Não

- 11- Você considera que os resultados das avaliações externas fornecem subsídios para o planejamento pedagógico da escola? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

- 12- De que forma? \_\_\_\_\_
- 
- 

- 13- Você considera que os resultados da escola no IDEB 2011 e 2013, conforme quadro abaixo, corresponde à realidade cotidiana da escola?

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO			5.6	5.3	6.2			5.9	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0

Escola	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EM ANTONIO DE CASTRO PINTO	2,8	4,1	4,8	4,9	5,3	2,8	2,9	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5	4,8

1 ( ) Sim 2 ( ) Parcialmente satisfeita(o) 3 ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

14- A que você atribui tais resultados?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15- Como você considera sua participação nesses resultados?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16- Você relaciona os resultados das avaliações externas, em especial os da Prova Brasil, com a qualidade da educação na sua escola? Justifique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17- Como você avalia o relacionamento interpessoal dos professores da sua escola, com os(as) alunos(as): 1( ) Insatisfatória 2( ) Boa  
3( ) Regular 4( ) Ótima

18- E a relação interpessoal dos demais funcionários com os(as) alunos(as), você classificaria como:

1( ) Insatisfatória 2( ) Boa  
3( ) Regular 4( ) Ótima

19- Por fim, avalie a sua relação interpessoal com os alunos (as) da sua escola.

1( ) Insatisfatório a regular 2( ) Bom a ótimo  
3( ) Regular a bom 4( ) Ótimo a excelente

Justifique as suas respostas anteriores quanto à relação interpessoal com os(as) alunos(as):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20- Como você avalia a qualidade dos serviços que você desenvolve na sua escola:

1( ) Insatisfatório a regular 2( ) Bom a ótimo  
3( ) Regular a bom 4( ) Ótimo a excelente

21- Escreva 3 pontos positivos e 3 pontos negativos, que você avalia, ao vivenciar a rotina de atividades diárias que são desenvolvidas na sua escola:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

22- Como se dá a participação da família nos eventos que acontecem na sua escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23- Que eventos a escola promove regularmente para a interação entre a família e a escola? E com que regularidade estes eventos acontecem? \_\_\_\_\_

---

24- Como você classifica a qualidade do ensino da sua escola?

- ( ) Ruim                      ( ) Regular  
 ( ) Boa                        ( ) Ótima            ( ) Excelente

25- A quais fatores você atribui à qualidade do ensino da sua escola?

---



---



---

#### SOBRE O ESPAÇO DA ESCOLA

1- Qual é o seu nível de satisfação em relação às dependências físicas da sua escola?

1( ) Totalmente satisfeita(o)    2( ) Parcialmente satisfeita(o)    3( ) Não estou satisfeita(o)

2- Que espaços físicos e/ou ambientes da sua escola você considera bons/adequados para o uso?

---



---

3- Que espaços físicos e/ou ambientes da sua escola você considera ruins/ inadequados para o uso? \_\_\_\_\_

---



---

4- Liste todos os espaços físicos da sua escola utilizados para atividades pedagógicas.

---



---

5- Cite algumas modificações/melhorias que você julga necessárias, para o melhor atendimento aos alunos e aos funcionários:

---



---

6- A sua escola está apta a atender de forma satisfatória crianças com deficiências? Justifique.

---



---

7- Você utiliza espaços físicos externos da escola para realizar atividades pedagógicas cotidianas? Quais, e com que frequência?

---

8- Com o conhecimento que você tem sobre o entorno, responda se, no bairro ou distrito no qual está localizada a sua escola, existem os seguintes serviços:

- ( ) residência com acabamento  
 ( ) residência sem acabamento (sem telhado, ou reboco, ou pintura, ou piso etc.)  
 ( ) rede de esgoto  
 ( ) água tratada  
 ( ) iluminação pública  
 ( ) lixo recolhido  
 ( ) ruas pavimentadas  
 ( ) hospital

- linha de ônibus
- telefonia celular
- telefonia fixa
- internet
- escolas municipais: Quantas \_\_\_\_\_
- escolas estaduais: Quantas \_\_\_\_\_
- igrejas: Quantas: \_\_\_\_\_
- supermercados: Quantos \_\_\_\_\_
- padarias
- outros comércios: Quais: \_\_\_\_\_
- lojas de vestuário. Quantas \_\_\_\_\_
- praça pública
- quadra de esporte
- posto de saúde

9- A sua escola possui um registro de todos os espaços físicos externos e internos que são utilizados para atividades pedagógicas, chamado de “cartografia da escola”, ou com outro nome? Essa cartografia contribuí para o uso desses espaços? Como?

\_\_\_\_\_

10- Você avalia que as características do entorno podem influenciar nas vivências pedagógicas da sua escola? Como? \_\_\_\_\_

11- Quais espaços físicos da escola (internos ou externos) você mais gosta de usar para realizar suas atividades pedagógicas? Justifique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12- Que sugestões você apresenta para melhorar o uso dos espaços físicos (internos e externos) da sua escola?

\_\_\_\_\_

Obrigada.