

ANA DONISETE DE OLIVEIRA

**CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO FRACASSO
ESCOLAR: AVALIAÇÃO EXTERNA E O SEU
PAPEL**

Orientador: Professor Doutor Jacinto Serrão de Freitas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

LISBOA

2021

ANA DONISETE DE OLIVEIRA

**CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO FRACASSO
ESCOLAR: AVALIAÇÃO EXTERNA E O SEU
PAPEL**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o júri, com o Despacho Reitoral Nº 279/2021, de 14 de Outubro de 2021, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa - ULHT

Arguente: Prof.^a Doutora Judite Primo - ULHT

Orientador: Prof. Doutor Jacinto Serrão de Freitas - ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

LISBOA

2021

Epígrafe

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Dedico este trabalho ao Arsenio, companheiro e amor de vida, há mais de trinta anos compartilhando os sonhos e a construção de uma sociedade humana e igualitária. Aos meus filhos Rafael e Daniel que todos os dias me ensinam a ser melhor do que ontem. E que possam experimentar a serenidade de viver em uma sociedade democrática e justa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Jacinto Serrão, pela paciência e compreensão, por acreditar e propiciar a mim esta oportunidade de aprendizado, e, sobretudo, por me permitir compartilhar da sua sabedoria.

Aos estudantes de ontem e de hoje, pela possibilidade de aprendizado contínuo e exercício de diálogo pedagógico viabilizando o renascimento diário da esperança em um País mais fraterno.

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar a problemática do fracasso escolar dos estudantes economicamente menos favorecidos e excluídos do direito à educação básica. A pesquisa assenta no paradigma interpretativo e foi desenvolvida a partir do estudo de caso, no ano letivo de 2018, em uma escola da periferia de Manaus, tendo como participantes estudantes do Ensino Fundamental anos finais, com distorção idade/série, Educação de Jovens e Adultos, docentes e a diretora. Os dados foram recolhidos através de questionários, entrevista e análise documental. A pesquisa permitiu responder às questões propostas, destacando indicadores abaixo das metas estabelecidas. Comprovando que há realmente um problema no aspecto que este estudo se propôs problematizar e investigar. Evidencia-se as razões para o fracasso, a gravidez na adolescência, reclusão dos adolescentes, o trabalho infantil são fatores importantes no (in) sucesso escolar. Destacam-se as características antagônicas de educação desejada por estudantes e professores, o pré-conceito da escola em relação aos jovens empobrecidos e a sua aprendizagem, a descontextualização do currículo vigente e o conhecimento raso sobre o tema. A avaliação externa sobressai como um elemento irrisório no planejamento das ações pedagógicas e os resultados se confirmam como um elemento coletivo na estrutura excludente do sistema educacional.

Palavras-chave: *Desigualdades socioeconômicas, fracasso escolar, avaliação externa, evasão, exclusão.*

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the problem of the school failure of economically disadvantaged students and excluded from the right to basic education. The research is based on the interpretative paradigm and was developed from the case study, in the 2018 school year, in a school in the outskirts of Manaus, with final year students, with age / grade distortion, Youth Education and Adults, teachers and the director. Data were collected through questionnaires, interview, and documentary analysis. The research allowed answering the questions proposed, highlighting indicators below the established goals. It proves that there is indeed a problem in the aspect that this study proposes to problematize and investigate. The reasons for failure, teen pregnancy, seclusion of adolescents, child labour are important factors in (in) success in school. We highlight the antagonistic characteristics of education desired by students and teachers, the preconception of the school in relation to the impoverished youth and the learning and decontextualization of the current curriculum and the shallow knowledge on the subject. The external evaluation stands out as a negligible element in the planning of pedagogical actions and the results are confirmed as a collective element in the excluding structure of the educational system.

Keywords: *Socioeconomic inequalities, school failure, external evaluation, avoidance, exclusion.*

Lista de abreviações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

SADEAM - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SIGEAM – Sistema de Gestão Escolar do Estado do Amazonas

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
2. PROBLEMÁTICA	15
3. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	18
CAPÍTULO I	19
4. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	19
4.1. O contexto educacional do Estado do Amazonas: uma visão contemporânea	19
4.2. Sobre Educação: Um breve relato histórico	23
4.3. Avaliação e os diversos sentidos: uma contribuição para a melhoria da educação	39
CAPÍTULO II	43
5. SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	43
5.1. Conceitos e concepções: Ressignificar a educação para o século XXI	43
5.2. Prática pedagógica e marco legal: itinerários para a democratização da educação	48
5.3. Avaliação externa: Mediação e reflexão das práticas pedagógicas	57
CAPÍTULO III	61
6. ESPAÇO EDUCATIVO: RELAÇÃO ENTRE O SABER E A ESCOLA	61
6.1. Escolas e Juventude	61
6.2. Escola: espaço para a construção de valores	67
6.3. Arquitetura escolar e Currículo:	73
CAPÍTULO IV	78
7. METODOLOGIA	78
7.1. Análise Documental	80
7.2. Inquérito por questionário	81
7.3. Entrevista	82
7.4. Questões éticas	83
CAPÍTULO V	85

8. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	85
8.1. Caracterização da escola	85
8.2. A escola ideal para estudantes e docentes	87
9. OS ESTUDANTES SOB O OLHAR DO DOCENTE	89
10. A cultura da reprovação	92
10.1. Fatores que contribuem para a eficácia da aprendizagem	93
11. PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO – PROJETO AVANÇAR	96
12. AVALIAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES	99
13. AVALIAÇÃO EXTERNA	100
13.1. (In) sucesso escolar e a conjuntura sociocultural e econômica dos estudantes	103
14. RELAÇÃO ENTRE OS AGENTES DA COMUNIDADE ESCOLAR	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	124
Anexo 01	124
Anexo 02	125
Anexo 03	126
Anexo 04	127
Anexo 05	129
Anexo 06	130
Anexo 07	132
Anexo 08	136
Anexo 09	140

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA- 1 TAXA DE ALUNOS CONCLUINTEs NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO AMAZONAS	20
TABELA 2 - TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO ESTADO DO AMAZONAS ...	21
TABELA 3 - TAXA DE ABANDONO ESCOLAR DO ESTADO DO AMAZONAS	21
TABELA 4 - TAXA DE REPROVAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO AMAZONAS	22
TABELA 5 PERFIL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DA ENCARNAÇÃO	86
TABELA 6 OLHAR DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES	90
TABELA 7 MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR SEGUNDO OS ESTUDANTES DA EJA	91
TABELA 8 TAXA DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO - ENSINO FUNDAMENTAL/ 6º AO 9º ANO DA E.E. ANTÔNIO DA ENCARNAÇÃO	92
TABELA 9 TEMAS TRANSVERSAIS: FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE	94
TABELA 10 TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO DA ENCARNAÇÃO	96
TABELA 11 PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO - PROJETO AVANÇAR: INCLUSÃO VERSUS EXCLUSÃO	97
TABELA 12 TAXA DE APROVAÇÃO E REPROVAÇÃO: PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO - PROJETO AVANÇAR	97
TABELA 13 APRENDIZAGEM X METODOLOGIA	100
TABELA 14 CONHECIMENTO E USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	101
TABELA 15 PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA/SAEB	102
TABELA 16 PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA/SAEB	103

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: METAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS - PNE/1963	28
QUADRO 2: ESCOLA IDEAL PARA OS DOCENTES.....	88
QUADRO 3: ESCOLA X ESTUDANTE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: A ESCOLA IDEALIZADA PELOS ESTUDANTES.....	88
GRÁFICO 2: MOTIVOS PARA O RETORNO DOS ESTUDANTES À ESCOLA.....	90
GRÁFICO 3: RAZÕES PARA A FREQUÊNCIA ESCOLAR DIÁRIA.....	92
GRÁFICO 4: RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO CONTRIBUINDO PARA A APRENDIZAGEM.....	93
GRÁFICO 5: ESTRATÉGIAS DE SUCESSO PARA APRENDIZAGEM	94
GRÁFICO 6: AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES	99
GRÁFICO 7: AVALIAÇÃO EXTERNA E MELHORIA DA APRENDIZAGEM	101
GRÁFICO 8: CONDIÇÃO SOCIOCULTURAL E ECONÔMICA COMO CAUSA DO (IN) SUCESSO ESCOLAR	104
GRÁFICO 9: FRACASSO ESCOLAR: RESPONSABILIDADE DAS FAMÍLIAS E DOS ESTUDANTES	105
GRÁFICO 10: INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	106

INTRODUÇÃO

A proposta desta investigação consiste em buscar pressupostos para a reflexão sobre a ruptura do processo de ensino e de aprendizagem, entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. De acordo com os dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM é possível comparar o resultado dos anos 2013, 2014 e 2015, das primeiras séries do Ensino Médio com o resultado das terceiras séries do Ensino Médio, onde se confirma a veracidade desta preocupação, enquanto os primeiros anos reprovam em média 9.5% e mostram o abandono em média de 18.0%. As terceiras séries do Ensino Médio reprovam em média 4.0% e apresentam em média 10.0% de abandono, índices muito altos para um Estado que tem como meta garantir educação com qualidade e de forma equitativa a todas as crianças, adolescentes e jovens do Estado do Amazonas.

Os indicadores destacados no parágrafo anterior contradizem os resultados de excelência alcançados nas avaliações externas pelos alunos das escolas do Ensino Fundamental – anos iniciais. O ranking criado inicialmente entre as escolas públicas do Estado do Amazonas a partir de sua política em premiar aquelas que alcançam as metas pré-estabelecidas, gerando hoje maior exclusão tanto aos alunos como as escolas que ficam fora dessas metas. E aparentemente não contribuí para que haja melhoria da aprendizagem, antes pelo contrário. De acordo com os dados das avaliações externas, Prova Brasil, Programme for International Student Assessment (PISA) e Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), observa-se que a proficiência dos estudantes mantém se no padrão básico ou abaixo do básico, apenas uma pequena parcela atinge a meta considerada ideal. Nesses resultados, observa-se a defasagem significativa da proficiência, em língua portuguesa e matemática em todos os níveis da educação básica, em especial Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

Torna-se necessário identificar as causas do fracasso escolar do Estado do Amazonas, entender como e porque acontece a ruptura na aprendizagem de um nível de ensino para o outro e então articular ações pedagógicas e políticas públicas necessárias ao processo da democratização do conhecimento, de modo a minimizar a exclusão dos estudantes que ano a ano que ficam fora das salas de aula. O abandono dos estudantes amazonense coloca o Estado entre os que têm as maiores taxas de evasão e de distorção idade/série no Brasil.

Portanto, investigar o fenômeno da ruptura no processo de escolarização na educação básica é um caminho possível para dar resposta às indagações cotidianas dos profissionais de

educação. Compreender por que as escolas do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, conseguem alcançar as metas estabelecidas e na sua grande maioria, tornam-se escolas premiadas de acordo com a política do Estado do Amazonas. Enquanto as escolas do Ensino Fundamental anos finais e do Ensino Médio convivem com um desempenho abaixo do esperado.

Segundo Torres (2004) a repetência é aceita como algo natural, como componente inerente e até inevitável da vida escolar, portanto, a cultura da reprovação, evasão e distorção da idade escolar torna-se quase intrínseca à vida dos estudantes da rede pública do Estado do Amazonas, não havendo preocupação com a permanência do estudante na escola. E as avaliações externas consolidam o resultado de insucessos no processo de escolarização, o tratamento homogêneo das escolas, não permite que aquelas escolas consideradas fracas saiam do status quo ao qual estão submetidas.

O baixo desempenho das instituições escolares provoca a necessidade de encontrar responsáveis por indicadores tão aquém de resultados considerados de qualidade. Nesse processo algumas instituições são enaltecidas, outras discriminadas como tal. Essa discriminação positiva e negativa das próprias instituições escolares tende a empurrar os estudantes para os indesejados fenômenos de exclusão. As expulsões transvestidas de transferências são constantes nas unidades escolares. De acordo com Ferraro (2004), vivencia-se a dupla dimensão do fenômeno da exclusão escolar, considera-se a exclusão da escola e na escola. Notam-se neste processo a exclusão no espaço escolar e a exclusão da escola que é a falta de acesso as salas de aula.

Sendo assim, alunos com dificuldades de adaptação às normas escolares e com baixo desempenho são comumente responsabilizados pelo seu insucesso e transferidos para outras unidades escolares já estigmatizadas pelo fraco desempenho. Estabelece-se deste modo um círculo vicioso, escolas com baixo desempenho recebem alunos com insucesso escolar e dificilmente saem dessa letargia gerada pelos resultados insuficientes e ditados pelo sistema de avaliação vigente. Por outro lado, as escolas com desempenho excelentes abrem as portas para os alunos que trazem em seu histórico resultados bem-sucedidos. Consequentemente as vagas que pertencem às escolas consideradas de excelência são disputadas pela classe média e alta, que visam às cotas sociais pertencentes às boas universidades públicas do País. Trata-se de um fenômeno perigoso do ponto de vista do princípio da igualdade de oportunidades e de uma sociedade democrática, respeitadora dos direitos de cidadania tipificados na ética dos Direito

Humanos que se opõe à Declaração de Dakar, 2000, “Todos pela Educação”. Nesta conferência os países participantes, assume o compromisso com a expansão da educação básica, assegurando a qualidade, a equidade e reduzir a disparidade, garantindo educação para todos.

Contudo, no Estado do Amazonas as escolas com resultados positivos são as mais beneficiadas pela Secretaria de Educação, com recursos financeiros, projetos diferenciados e as escolas com baixo desempenho, normalmente são escolas situadas em áreas periféricas, não tem visibilidade, bem como os alunos, que aparentemente, são invisíveis ao sistema. A propósito, Benavente (1990) acrescenta que a teoria sociocultural justifica a falta de pertença social destes estudantes das classes populares e que a escola em seu papel na reprodução social transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Neste sentido, importa investigar historicamente as razões do processo de exclusão e fracasso escolar e da falta de qualidade das escolas públicas. Entender que responsabilizar os excluídos das salas de aula por sua própria exclusão é consequência de uma reprodução ideológica da sociedade. Marchesi (2004) destaca que todo o problema de aprendizagem é centralizado no estudante. Entretanto, entende-se que o problema da aprendizagem não está centrado apenas no estudante, mas todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender são responsáveis pelos resultados obtidos.

Por isso, enquanto profissional de educação e cidadã inserida no mundo contemporâneo, convivendo cotidianamente com o processo de exclusão, enxergando alunos, crianças e jovens, a serem descartados pelo sistema educativo e responsabilizados pela sua própria exclusão, sou instigada a buscar além das salas de aula e dos muros das escolas, explicações para este fenômeno, com o desejo de que a educação neste País venha acontecer com qualidade e equidade para todos os indivíduos.

2. PROBLEMÁTICA

O Estado do Amazonas tem sido constantemente desafiado quanto à qualidade e à equidade da educação ofertada para crianças, adolescentes e jovens. No entanto, o que se tem firmado historicamente é adverso ao que se deseja e é proposto. A oferta da educação não atende aos anseios da sociedade com relação à qualidade e uma grande percentagem de alunos apresenta, no final de cada nível da educação básica, um desempenho insuficiente. De acordo com o desempenho dos estudantes na avaliação externa do Estado do Amazonas – SADEAM,

41.1% dos estudantes que chegam a 1.^a Série do Ensino Médio demonstram um conhecimento mínimo em matemática, tem apenas o domínio das quatro operações. E em língua portuguesa 16.2% dos estudantes apresentam uma leitura mínima, esses estudantes não compreendem e não interpretam o que leem. Estão muito aquém do que é esperado no processo de escolarização. Sendo esse o retrato da educação no Estado do Amazonas, cabe a este trabalho investigativo compreender este modelo de escola que não ensina com eficácia as competências e habilidades básicas necessárias para os desafios do século XXI. “Os desafios são, neste tempo das tecnologias de informação e da mundialização, complexos e exigem mudanças nos modelos de funcionamento das escolas e nas pedagogias” (SERRÃO, 2017, p. 21).

Não há estímulos para os estudantes a permanecerem na escola no tempo correto, o currículo não estabelece o diálogo necessário com as mudanças e nem com a realidade dos alunos e raramente agrega conhecimentos que assegurem o desenvolvimento das competências necessárias ao adolescente e ao jovem para a mudança de vida desejada. Patto (2015) utiliza da seguinte argumentação e confirma a descrença “na escola como redentora da humanidade” e “que a posse do alfabeto não livra o homem da desigualdade social e da exploração”. Freire (1987) afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Entretanto, o currículo da rede estadual não possibilita o diálogo entre os sujeitos no processo de aprendizagem e não garante o diálogo com o seu tempo. Associado a esses fatores internos, temos a realidade sócio econômica que condiciona a maioria dos indivíduos a viverem em extrema pobreza o que consolida o insucesso da grande maioria dos estudantes da rede pública.

Por certo, Freire (2000) assegura que a educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo deve viver a tensão entre a autoridade e liberdade e que estas não são antagônicas. Entretanto, a escola convive com um currículo único sem a liberdade para flexibilizar de acordo com suas necessidades contextuais, o diálogo está ausente das salas de aula e praticamente a autoridade enquanto poder define as ações pedagógicas, que resultará em grande medida nas reprovações e exclusões que se conhece. Ainda de acordo com Freire (1987), nessa relação não haverá conhecimento, pois, os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Bourdieu (2011), igualmente confirma que os alunos das classes populares são obrigados a renunciar as aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira.

Nestas condições, os alunos têm dificuldades de adaptação às normas escolares, têm baixo desempenho e muitos acabam não terminando o ano letivo e são responsabilizados pelo seu insucesso na escola. As matrículas das escolas consideradas de excelência são disputadas

por uma parcela da sociedade com melhores condições econômicas, visando às cotas sociais destinadas pelas políticas afirmativas para o ingresso nas universidades públicas com melhor avaliação no País.

Segundo Serrão (2012), a educação deve assumir-se como um direito humano e um bem público e a qualidade da educação deve reger-se pelas orientações éticas e jurídicas dos Direitos Humanos, visando a igualdade de oportunidades e o respeito pela dignidade de cada um. Nesta esfera de preocupações realça-se, pela negativa, o papel da avaliação externa nesse processo de exclusão dos estudantes que não apresentam resultados satisfatórios, com a justificativa de que a escola não pode baixar os índices, tornando-se então uma forma perversa de legitimar a não aceitação dos estudantes carentes a frequentarem as escolas com uma qualidade diferenciada destacadas das demais.

Trata-se de uma orientação perigosa do ponto de vista do princípio da igualdade de oportunidades e de uma sociedade democrática, respeitadora dos direitos de cidadania tipificados na ética dos Direitos Humanos.

Assim, atendendo a estas situações preocupantes, importa no âmbito das ciências de educação problematizar e investigar o fenômeno e, conseqüentemente, neste estudo levanta-se a seguinte questão de partida: O que faz com que os alunos das classes menos favorecidas da rede pública sejam, em grande medida, excluídos do direito à educação básica?

E, tendo em vista as particularidades do problema e a orientação do trabalho de investigação, subjacente à questão de partida do trabalho, seguem-se as questões específicas de investigação.

Quais motivos conduzem os estudantes da classe economicamente menos favorecida a fracassarem no processo de escolarização durante a educação básica?

Quais relações podem ser estabelecidas entre o currículo do Estado do Amazonas e a matriz de descritores da avaliação externa definida pelos institutos que realizam a avaliação?

Quais as concepções dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores sobre o currículo e a avaliação externa?

É possível estabelecer uma relação entre a avaliação externa e sua colaboração para a melhoria da aprendizagem?

Quais as oportunidades propostas pela escola para orientar os estudantes para que efetivamente possam reescrever sua história superando o fracasso e assegurando sua ascensão social?

3. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral deste estudo é compreender o fenômeno do fracasso escolar presente na vida dos estudantes das classes economicamente menos favorecida, considerando o baixo desempenho escolar, apresentando elevados níveis de reprovação, de abandono escolar e da distorção idade/série.

Com vista à aquisição dos propósitos da investigação traçam-se os objetivos que, na ótica de Creswell (2010, p.143), “a declaração do objetivo tem a função de comunicar a intenção geral de um estudo proposto em uma sentença ou em várias sentenças”. Assim, derivam do objetivo geral os seguintes objetivos específicos da investigação:

1. Estabelecer relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e processo de escolarização durante a educação básica.
2. Estabelecer a relação entre o currículo das escolas públicas e a avaliação externa realizada por institutos nacionais.
3. Estabelecer a relação entre currículo, avaliação externa e práticas pedagógicas.
4. Conhecer os impactos da avaliação externa para a melhoria nas aprendizagens.
5. Identificar oportunidades e condições do sistema para superar o insucesso escolar.

CAPÍTULO I

4. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

4.1. O contexto educacional do Estado do Amazonas: uma visão contemporânea

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiúra e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a ex-pressão como a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. (FREIRE, 1993, p. 23)

Refletir o currículo da escola pública e avaliação externa, ou avaliação em larga escala, nos remete as mais variadas concepções pedagógicas que ao longo da história foi se desenvolvendo de acordo com os contornos ideológicos dos grupos que se alternam no poder e consolidam as contradições de uma sociedade estruturada em classe dominante e dominada. Freire (1994, p. 33) define o fortalecimento das contradições sociais quando afirma que, “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia do opressor”.

Constata-se historicamente que a educação pública destinada à população menos favorecida transita com o descaso, é uma ferramenta de barganha nas disputas eleitorais. Após os momentos políticos a educação volta ao seu *status quo*, objeto do domínio da classe dominante, esquecida por aqueles que pediram votos, usando o discurso da luta pela educação com qualidade para todos. Teixeira (1977, p. 63) relata que “na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada da sua óbvia contrapartida – a educação do povo”. A fraca aposta nas políticas públicas educacionais comprova-se mediante os indicadores oficiais, quando se olha o quantitativo de estudantes que conclui a educação básica, estampa-se o triste retrato da realidade educacional no Estado do Amazonas. Entre as crianças e jovens de classe economicamente empobrecidas, poucos conseguem finalizar essa etapa da educação. Observa-se que há uma discrepância muito grande entre o número de crianças e jovens que se matriculam nas séries iniciais e o número de crianças e jovens que conseguem concluir a educação básica. Entretanto, o Plano Nacional de Educação - PNE assegura na Meta 04 que até o ano 2022, 95%

ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Ao deparar com as estatísticas, comprovando que uma pequena percentagem de estudantes supera o fracasso e concluem a educação básica, (ver tabela 1) fica a indagação, que currículo pauta a prática pedagógica das escolas na rede estadual de ensino do Estado do Amazonas?

Tabela- 1 Taxa de alunos concluintes na educação básica no Estado do Amazonas

NÍVEL DE ENSINO	2013	2014	2015
ENSINO FUNDAMENTAL	57,3%	60,6%	73,0%
ENSINO MÉDIO	43,3%	51,1%	52,6%

Fonte: todospelaeducação.org.br (2018)

Do ponto de vista de Libâneo (2012, p.15) “têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais. Assegurar o acesso a escola para todos, não assegura a aprendizagem na mesma perspectiva. Para poucos a aprendizagem é realidade”.

Revisitando os documentos de Jontiem (1990), Dakar (2000) e Coreia (2015), depara-se com contratos firmados pelos governantes, em que a prioridade é assegurar ao indivíduo o direito a educação com equidade. Na Coreia do Sul durante o Fórum Mundial da Educação, cujo tema era “Educação 2030: rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos”, na Declaração de Incheon (2015, p.29), os governantes presentes assinaram e proclamaram:

Garantir o acesso e a conclusão de uma educação de qualidade para todas as crianças e todos os jovens, com pelo menos 12 anos de escolarização primária e secundária gratuita, pública, inclusiva, equitativa e de qualidade – destes, pelo menos nove anos devem ser compulsórios –, bem como garantir acesso a uma educação de qualidade para crianças e jovens fora da escola por meio de uma gama de modalidades. Garantir, ainda, a oferta de oportunidades de aprendizagem de forma que todos os jovens e adultos adquiram uma competência funcional em leitura, escrita e matemática, de modo a incentivar sua participação plena como cidadãos ativos. A oferta de pelo menos um ano de educação pré-primária gratuita e compulsória de boa qualidade também deve ser incentivada (Declaração de Incheon, 2015, p.29)

Connel (1995, p. 27) afirma “que ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado”. A assinatura de documentos e discursos

não muda a realidade desfavorável aos menos favorecidos. Na sua compreensão as elites elaboram as políticas públicas e o pobre tem poucos recursos para questionar aquilo que não é de seu interesse. Acabam assimilando e acomodando a uma realidade perversa, que aprofunda cada vez mais as desigualdades sociais e a afirmação dos cidadãos, perante os Direitos Humanos.

A falta de significado na aprendizagem para uma cidadania activa tem implicações negativas na vida de cada um e na comunidade, provoca um poder cívico fraco que põe em causa a qualidade da democracia, da liberdade e da autonomia das pessoas e das organizações e, por outro lado, induz uma consciência, individual e colectiva, frágil em relação à ética dos Direitos Humanos (SERRÃO; SALEMA, 2013, p. 45)

A distorção idade/série e o abandono escolar, entre alunos de classe economicamente desfavorecida indicam que educação pública no Estado do Amazonas na prática não é uma educação para todos (ver Tabela 2). Os indicadores demonstram que o Estado do Amazonas tem um número significativo de crianças e jovens fora da escola e com grande defasagem idade/série. O sistema educativo não tem conseguido atingir os objetivos, antes pelo contrário. Segundo Dubet (2012, p. 22), “a escola reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados”.

Tabela 2 - Taxa de distorção idade/série no Estado do Amazonas

Segmento	2012	2013	2014
Ensino fundamental séries iniciais	16.6%	15.4%	14.1%
Ensino fundamental séries finais	27%	25.3%	23.4%
Ensino médio	48.8%	41.7%	45.3%

Fonte: todospelaeducação.org.br(2018)

O Estado do Amazonas convive com uma alta taxa de analfabetismo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2014 essa percentagem é de 8,3%. Resultado da falta de acesso a escola, considerando as questões geográficas do Estado e contribuindo para elevação desse indicador o abandono escolar (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Taxa de abandono escolar do Estado do Amazonas

Segmento	2012	2013	2014
Ensino fundamental séries iniciais	3.0%	3.0%	2.4%
Ensino fundamental séries finais	7.6%	7.6%	5.8%
Ensino médio	7.6%	7.6%	5.8%

Fonte: todospelaeducação.org.br (2018)

A propósito, Patto (2015), quando descreve as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, relata que dentre os inúmeros reveses enfrentados pela pobreza está o fracasso escolar. O acúmulo do fracasso na trajetória da vida escolar da criança e do adolescente empobrecido leva indiscutivelmente a defasagens de idade/série e conseqüentemente ao abandono escolar. Em sincronia as desigualdades sociais e econômicas, o Estado do Amazonas, assim como no Brasil, vivencia-se a concepção de que a reprovação é um princípio pedagógico que garante a qualidade da educação ofertada às crianças e jovens, consolida-se, portanto, a ideia de que a boa escola reprova e só permanece na sala de aula alunos com condições de aprendizagem, ao longo dos anos esse processo de exclusão torna-se inerente a realidade de uma camada social, que vai lentamente adequando-se ao sistema e converte-se em uma realidade invisível (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Taxa de reprovação nas escolas públicas no Estado do Amazonas

Segmento	2012	2013	2014
Ens. Fundamental - Anos Iniciais	8.6%	6.2%	6.5%
Ens. Fundamental - Anos Finais	8.6%	11.7%	11,1%
Ensino médio	7.0%	7.4%	5.8%

Fonte: todospelaeducação.org.br (2018)

De acordo com Dubet (2012, p. 67), quanto mais afirmarmos “que as desigualdades escolares são meritocráticas e justas mais agiremos para que elas assim sejam”. Consolida-se que os sujeitos em processo de aprendizagem são os próprios responsáveis pelo seu fracasso. Os excluídos passam a ser responsabilizados por sua própria exclusão. Delors (2010, p.17) enfatiza que, “a valorização de todos os talentos, contribui de modo a diminuir o fracasso escolar e a evitar em grande número de adolescentes, o sentimento de exclusão e de ausência de futuro”. Nesse sentido, o currículo deve assegurar ao estudante a valorização de seus talentos e a descoberta e o desenvolvimento de suas potencialidades, particularmente, neste tempo que “requer práticas condizentes com o acelerado fenômeno da globalização e da sociedade de informação de modo a gerar [...] um ambiente relacional humano, melhorar as aprendizagens significativas dos alunos e potencializar o seu crescimento pessoal e social” (SERRÃO, 2017, p.18). Portanto, Connell (1995, p.27) aponta um “caminho para as escolas em desvantagem, desenvolver um currículo mais negociado e uma prática pedagógica mais participativa”.

As escolas refletiram, assim, de acordo com o velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os favorecidos e os desfavorecidos. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós, a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa, um currículo para privilegiados. Toda democracia da escola pública consistiu em permitir ao pobre uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. (TEIXEIRA, 1977, p.29)

Ao considerar os indicadores educacionais do Estado do Amazonas é impossível não mergulhar historicamente na educação brasileira e perceber que toda a trajetória educacional foi a partir das elites, percebe-se uma educação dualista, uma educação para os pobres e outra para os ricos. Como descrito por Libâneo (2002, p. 13). “a educação no Brasil é caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”. Não houve um momento sequer da história do Brasil em que a educação pública tenha sido vista e pensada a partir das classes populares, antes, porém, percebe-se o agravamento dessa realidade.

4.2. Sobre Educação: Um breve relato histórico

Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética? (FREIRE 2011, p.14)

Conforme Kuenzer (2005), a concepção pedagógica dominante pode ser definida por meio de duas expressões que aparentemente são contrárias entre si: “exclusão includente e inclusão excludente”. De fato, essas expressões retratam historicamente a educação no Brasil. A escola aparentemente inclui, mas todas as estratégias de funcionamento vão no sentido contrário.

Antes da chegada dos portugueses, nos tempos da socialização direta, os povos que aqui viviam tinham uma vida social organizada coletivamente, a educação instituída era comunitária. Uma educação que era desenvolvida de forma articulada com as condições de vida, guiada pelo princípio do aprender fazendo. Como descrito por Saviani (2013, p. 445) “a educação, assumia um sentido comunitário, sendo os conhecimentos disponíveis a todos; a divisão do trabalho se limitava a características de sexo e idade, não havia diferenciação por especialização, o que tornava igualitária a participação na cultura”. A organização educacional se dá formalmente na prática educativa. Conforme descrito por Gómez (1998, p. 13), “nos grupos humanos reduzidos e nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos produtos sociais,

assim como a educação dos novos membros da comunidade aconteceram como socialização direta da geração jovem”.

Com a chegada dos colonizadores desencadeia-se outro modelo de educação, vindo da Europa, cujo princípio era um modelo superior ao modelo Tupinambá, isto, visto a partir da ótica do colonizador.

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização, propriamente dita, ou seja, a posse e a exploração da terra subjugando os seus habitantes; a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (SAVIANI, 2013, p. 29)

Além da imposição de uma cultura não pertencente aos povos que aqui viviam a organização do trabalho também se modifica. Neste momento o nativo é subjugado às tarefas definidas pelos colonos. A educação que os jesuítas implantam é restrita, mulheres, escravizados, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas não tinham permissão para frequentar as aulas. De acordo com Saviani (2013), quando os jesuítas foram expulsos pelo Marques de Pombal, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira.

No início da colonização as escolas reuniam filhos de indígenas e dos colonos. Com o passar dos tempos confirmou-se a separação de catequizados e instruídos. Os indígenas catequizados e os filhos dos colonos instruídos. O plano de instrução dos jesuítas de caráter universalista e elitista consolida o processo de exclusão nas escolas. Em Saviani (2013, p. 56) vamos encontrar o seguinte esclarecimento, “universalista, porque tratava de um plano adotado indistintamente pelos jesuítas, qualquer que fosse o lugar que estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos de colonos e excluindo os indígenas”.

Estes últimos recebiam apenas a instrução dominical, que ficava sob a responsabilidade dos párocos locais, com o objetivo de torná-los dóceis para o trabalho. Enquanto os filhos de colonos poderiam ir além da escola elementar. Observa-se que as funções agrícolas não exigem dos indígenas uma formação letrada apenas a subserviência para o trabalho pesado.

Sabendo da importância da educação para o seu domínio político, a coroa portuguesa não intervinha nos planos dos jesuítas. Houve nessa época o silenciamento das culturas.

Conforme Aranha (2006, p. 144), “para eles civilizar os povos era fazer o possível para igualá-los aos melhores, por isso desenvolveram o silenciamento das culturas”. O século XVII, Portugal ainda irá manter a colônia distante dos acontecimentos da Europa, com a manutenção da economia agrária dependente e escravocrata. E no campo das ideias o Brasil continua a margem de todas as mudanças que ocorriam na Europa.

O contexto histórico iluminista traz os ideais da educação popular, que deveria ser estendida a todos os cidadãos, instrução pública, gratuita e o conhecimento profissionalizante. A tendência liberal sugere educação sob a responsabilidade do Estado. De acordo com os ideais do iluminismo a educação deve ser leiga e livre de privilégios de classe. Anísio Teixeira (1977) define como se pensa a construção de sociedade naquele momento.

Na convenção francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. (TEIXEIRA 1977, p.12)

Apesar dos novos ideais na Europa, o Brasil continua atrelado à educação dos jesuítas até a metade do século XVIII. Marques de Pombal, precursor das ideias iluministas, será o responsável pela reforma do ensino em Portugal e no Brasil, isso se inicia com a expulsão dos jesuítas, a escola torna-se leiga, instituem-se no Brasil as aulas régias. No entanto, a Reforma Pombalina, como é conhecida fracassa por carência de professores, falta de livros didáticos, escassez de recursos financeiros, baixos salários de professores. Em 06 de novembro de 1772 é promulgada a lei que trata da reforma de ensino das escolas de primeiras letras. E novamente fica evidenciado o processo elitista da educação. Conforme Saviani (2013, p. 96) demonstra, “estender seus benefícios ao maior número de povos e de habitantes desde que a possibilidade pudesse permitir”. Para em seguida ponderar,

Ser impossível adotar-se um plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois nem todos os indivíduos destes reinos e seus domínios se hão de educar com o destino dos estudos maiores. Considerando que ficam excluídos desse destino os empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris, que ministram sustento dos povos e constituem os braços e mãos do corpo político. (SAVIANI, 2013, p. 96)

De acordo com Saviani (2013, p. 96), “ainda que as pessoas tivessem habilidades para os estudos, estas estariam destinadas às desigualdades. A uns bastará ler, escrever e contar, a outros a língua latina”. Toda a reforma visa à criação de escolas uteis aos fins do Estado, em

substituição as escolas que atendiam aos interesses eclesiásticos. Mas, contudo, a colônia vive o isolamento cultural, que segundo Saviani (2013, p. 114), “o isolamento cultural da colônia motivado pelo temor de que, por meio do ensino, se difundissem ideias emancipacionistas”. A influência das ideias liberais alimentava o desejo de autonomia nas colônias, por excelência, no Brasil a Inconfidência Mineira é resultado desse desejo de autonomia.

Após a Proclamação da Independência do Brasil, no período imperial a Assembleia Geral Constituinte destaca-se pela necessidade de uma legislação especial para a instrução pública e mais uma vez a elite apropria-se da formulação das propostas para a escola laica. A instrução pública torna-se uma discussão nacional, que além da preconização da educação pública e a laicidade da educação. Define a característica do currículo como o conhecimento necessário a todos independentemente da sua situação social devendo abranger os conhecimentos elementares da escrita, aritmética, conhecimentos morais, físicos e econômicos, conforme exposto por Saviani (2013, p. 124).

Nesse período imperial inicia a hierarquização e fragmentação das disciplinas no currículo.

A hierarquização das disciplinas no currículo devia obedecer, grosso modo, a seguinte sequência: a língua nacional, a matemática, a história e a geografia pátrias deviam ocupar a maior parte dos programas; em seguida viriam as línguas estrangeiras, a geografia geral e a filosofia. (SAVIANI, 2013, p. 154)

Sendo princípio básico os jovens aprendiam o que lhes fosse útil para a vida. Observa-se que até os dias de hoje o currículo continua organizado com as mesmas características, fragmentado, hierarquizado e desconexo com a realidade. Apenas um aspecto diferencia o currículo de hoje com o currículo do Brasil imperial, o currículo atual não apresenta nenhuma característica prática.

Com a perspectiva do fim da mão de obra escrava há uma preocupação com possíveis prejuízos econômicos dos proprietários de terra. Inicia no País novas discussões sobre as políticas educacionais. Atribui-se à educação, a responsabilidade de formar o novo tipo de trabalhador, o assalariado. E com a iminência da abolição da escravatura os proprietários rurais (cafeicultores e canavieiros) planejam a transição da relação de trabalho de forma gradual, até a concretização da libertação de todos os escravizados.

Difundiu-se a crença de que a libertação gradativa dos escravos deveria ser acompanhada da presença da escola para transformar os ingênuos e os homens livres, parasitas da grande propriedade e da natureza pródiga,

em trabalhadores submetidos às regras do capital
(SAVIANI, 2013, p.163)

Passado o momento da abolição, essa crença caiu no esquecimento e a escola continuou atendendo um pequeno número de alunos pertencentes a uma pequena parcela da sociedade, filhos dos donos de terra.

Aranha (2017, p. 284) afirma que “no início do século XX o Brasil tinha uma população de 80% analfabeta e a escola permanecia na dualidade, uma escola para a elite e outra escola para a classe trabalhadora”. O processo de urbanização e industrialização do País provoca diversas reformas na educação, sempre a serviço de uma classe social mais abastada. No início do século XX as salas régias foram substituídas por grupos escolares. Segundo Saviani (2013, p. 172), as escolas isoladas não eram seriadas, ao passo que nos grupos escolares as salas passaram a ser seriadas. Isso implica aprendizagem progressiva e alunos com o mesmo nível. Surge daí mais um critério de seleção, ou seja, se o aluno não acompanhar a progressão no processo de aprendizagem vai ficando desfasado até a evasão da sala de aula. Do ponto de vista de Saviani (2013, p. 175), “essa forma de organização conduzia também, os mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”. A escola torna-se mais competente para excluir a camada social desfavorecida e mais competente para acolher e formar elites. Mecanismos que, até hoje, no século XXI são utilizados por nossas instituições escolares, como pode ser visto nos indicadores de evasão e distorção idade/série no Estado do Amazonas, (Ver tabelas 02 e 03). Bourdieu (2011, p. 41) diz que “não é suficiente anunciar o fato da desigualdade diante da escola é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”.

O princípio republicano coloca a instrução popular como um dever do Estado. Para atender um maior número de estudantes, o Estado reduz o tempo de escolarização. Sendo a primeira etapa, que anteriormente era de quatro anos, agora passa a ser de apenas dois anos. Considera-se que os filhos dos colonos, indígenas e trabalhadores assalariados frequentam somente a primeira etapa. O Ensino Médio é restrito a uma pequena parcela social. De acordo com o Saviani (2013, p. 175), “essa reforma admitida pelo próprio autor da reforma, Sampaio Doria, como uma escola primária, aligeirada e simples”.

Neste momento a escolarização passa a ser instrumento de participação política, o voto é permitido aos alfabetizados de sexo masculino e de origem branca. Negros, mulheres e analfabetos não participam da vida política do país.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pelo movimento escolanovista, que se firma com a crítica à pedagogia tradicional, este movimento culmina em 1932 com o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Os divulgadores desse movimento, de acordo com Aranha (2017, p. 302) estavam imbuídos da esperança em democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Assim, reagiam ao individualismo e ao academicismo, propondo novas técnicas e a exigência de uma única escola obrigatória e gratuita.

A educação nova busca organizar a escola como meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos. (SAVIANI, 2013, p. 245)

A constituição de 1937 sofre influência dos pioneiros da educação é considerada por Lourenço Filho como a mais democrática e revolucionária das leis que se promulgaram em matéria de educação. “Por definir o ensino técnico como o primeiro dever do Estado e estabelecer a cooperação entre as indústrias e os Estado”, de acordo com Saviani (2013, p. 198). Porém, paradoxalmente, essa constituição reflete as tendências fascistas do Estado Novo, moderando as conquistas alcançadas pela classe trabalhadora, em especial a educação. Mesmo assim, o Brasil vive uma expansão de oferta no ensino. Mesmo que essa expansão não tenha sido de forma igualitária, em todas as regiões do País; essa expansão de ensino se concentra principalmente nas regiões urbanizadas e nas áreas mais desenvolvidas.

O Brasil sai dos anos 50 com o debate fortalecido no aspecto educacional, busca-se politicamente a erradicação do analfabetismo, tem a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação no mês de dezembro de 1961. Lei que entra em vigor em 1962, já ultrapassada, pelo tempo que ficou aguardando a sua aprovação pelo congresso nacional. O Conselho Nacional de Educação-CNE é o responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 1963, este plano estabelece metas quantitativas e qualitativas (Ver tabela 9), desenha a possibilidade de construção de um sistema educacional para o país, ameniza a concepção dualista da escola que até então define a história da educação no país. Com as metas definidas, percebe-se a possibilidade de ampliação do ingresso de alunos das classes mais populares ao ensino médio que irá oportunizar maior acesso à universidade.

Quadro 1: Metas qualitativas e quantitativas - PNE/1963

METAS QUANTITATIVAS		
Ensino primário	Idade	Matrícula

1ª a 4ª série	7 a 11 anos	100%
5ª a 6ª séries	12 a 14 anos	70%
Ensino Médio	Idade	Matrícula
2 primeiras séries do ciclo ginásial	11,12 e 14 anos	30%
METAS QUALITATIVAS		
Ensino Primário	Educação em tempo integral	Programa de ensino em oficinas: Artes industriais.
Ensino Médio	6 horas de atividades escolares	Estudo dirigido, estudos e práticas educativas.

Fonte: (TEIXEIRA, 1977, p, 103)

Neste período encontram-se diversos movimentos que têm como objetivo vencer os altos índices de analfabetismo no Brasil. Em maio de 1962 o então Presidente João Goulart assina o decreto instituindo a “MOBILIZAÇÃO NACIONAL CONTRA O ANALFABETISMO”, em janeiro de 1964, oficializa o “sistema Paulo Freire de alfabetização” que são os “MOVIMENTOS DE CULTURA POPULAR”, a igreja cria o “MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE”. Segundo Aranha (2017, p.312), houve muita polêmica em relação a esses movimentos, considerando-os paternalistas. Porém, o anseio em consolidar a educação como um direito para todos a sua importância histórica é incontestável, bem como toda reflexão que foi provocada pelos grupos em atuação. Segundo Saviani (2017, p.317), a nova concepção de educação popular é diversa das concepções que precederam os anos 60, “a educação popular passa a ser vista como instrumento de conscientização, assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo”. Paulo Freire sintetiza essa nova concepção de educação popular quando afirma que:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1981, p. 19)

Na visão de Saviani, (2008, p. 292) “o início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-

revolucionário”. Momento em que os militares e a ala conservadora do País cassam o governo eleito.

Em 1964, com o golpe militar, o estado de direito desaparece e instala-se no país a arbitrariedade. Aranha (2017, p. 313) relata que, “esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, foram desastrosos para a cultura e educação”.

Com isso, o governo autoritário abria caminho para a aplicação de suas políticas educacionais, que possuíam dois grandes objetivos: o primeiro era a formação da mão de obra adequada ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares. O segundo era a difusão de uma ideologia favorável ao regime entre as crianças e adolescentes, começando por impor aos jovens um padrão de comportamento regrado e obediente (Instituto Vladimir Herzog, 2009, p. 34)

O governo militar promulga a lei nº 4.464 que deixa o movimento estudantil na ilegalidade e com a lei nº 5.540 há a reestruturação das universidades que assegura ao Estado maior controle ideológico. Saviani assegura que:

Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 292)

Aranha (2017, p. 314) relata que “a intenção explícita da ditadura” em “educar” politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela junta militar em 1969, que torna obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino e Organização Social Política do Brasil no Ensino Médio. “Disciplinas que contribuiram para a acomodação do sistema vigente”. O decreto que foi consolidado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base Nº 5.692/71.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. A própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país; e ao ensino superior eram atribuídas as funções de formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2008, p. 294)

O governo militar foi catastrófico para a educação, constitucionalmente até aquele momento, tem se a garantia do financiamento da educação pública de acordo com a Lei de Diretrizes e Base de 1961 – LDB/61.

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, LDB, 1961)

Entretanto, os governos militares reduzem os investimentos em educação, retira da Lei de Diretrizes e Base de 1971, a obrigatoriedade do Estado em fornecer os recursos necessários para que todos tenham acesso à educação. Conforme o disposto no capítulo VI da lei.

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-las incentivá-la.

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular (BRASIL, LDB, 1971)

Saviani relata que as conquistas anteriores da sociedade quanto ao financiamento da educação desaparecem com o governo militar.

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f). (SAVIANI, 2008, p. 8)

Concomitantemente, ocorre a desvinculação do repasse orçamentário da união para a educação, há o fortalecimento das privatizações na área educacional, conforme o Art. 42. da Lei de Diretrizes e Base 5.692/71. “O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que os regulam, é livre à iniciativa particular”. O fortalecimento

das privatizações ocorre com incentivo dos recursos públicos e disponibilização de apoio técnico, bolsas.

Além da exclusão do princípio da vinculação orçamentária, a Carta Magna do regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as nossas cartas constitucionais, desde a primeira outorgada por Dom Pedro I, em 1824. No artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, está escrito: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, (SAVIANI, 2008, p. 9)

Entende-se que com essas medidas legais o acesso à educação torna-se mais restrito para a população economicamente menos favorecida.

Tanto assim que, em 1982, quase no final da ditadura, o Banco Mundial divulgou um estudo em que o Brasil aparecia como o país da América Latina com menor percentual de gasto público na educação: apenas 6,5% do PIB. O Haiti, penúltimo colocado da lista, gastava 11,3% (dados do PNAD, The World Bank, 1982). (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2009)

A política de educação do período militar é vista como uma maneira para garantir a dominação necessária e disseminar a concepção desenvolvimentista imposta pelo governo de 1964. Por certo, o sistema procurou adequar a educação a uma sociedade industrial e tecnológica.

O capitalismo brasileiro requeria que as classes trabalhadoras se apropriassem de habilidades intelectuais básicas para incrementar o processo produtivo, o que não significava o incentivo à reflexão e a compreensão crítica do mundo. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2009)

Assim, a reforma do ensino neste período segue a tendência tecnicista, em que o modelo empresarial é transportado para o interior das escolas, burocratizando, sobretudo as escolas públicas, porque as privadas contornaram essas exigências. Segundo Aranha (2017, p. 315), “para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico”.

Assim, como os setores empresariais articulava-se com os Estados Unidos, a educação também tinha os americanos como parceiro no planejamento e execução dos programas. Saviani (2008, p. 7), alega que “também no planejamento e na execução orçamentária da educação estreitou-se a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de

financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)”.

A reforma da educação como todo governo militar, desenvolve-se de forma autoritária e domesticadora, atrela o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente dos Estados Unidos da América.

Aranha aponta três pressupostos fundamentais para a consolidação da reforma na educação.

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender as necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão. Educação e segurança: formação do cidadão consciente – daí as disciplinas sobre civismos e problemas brasileiros. Educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escolas e comunidades. (ARANHA, 2017, p. 316)

Entre os diversos pressupostos teóricos que fundamentam a concepção do governo militar, encontra-se na filosofia positivista e na psicologia o behaviorismo. Concentra-se na mudança de comportamento e é mensurável. Outra influência do tecnicismo vem da teoria do capital humano, divulgado principalmente por Theodore Schultz, que escreveu “O valor econômico da Educação”. Portanto, segundo Aranha (2017, p. 317) “a educação tecnicista encontrava-se imbuída dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade”.

Enquanto as escolas públicas viviam as mudanças impostas pelo Ministério da Educação, as escolas privadas, destinadas a uma camada social privilegiada economicamente, mantinham-se com um programa oficial para atender as exigências legais, mas continuavam preparando para os vestibulares, com vista as melhores universidades do País.

A deterioração da qualidade da educação pública fomentava o desenvolvimento da rede privada de ensino, espaço ocupado historicamente pela Igreja Católica, mas que se abria, com a ditadura, para uma maior participação do empresariado laico. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2009)

Enquanto as escolas públicas tinham seus programas ministrados de forma descuidada, professores mal preparados se propunham a ofertar um ensino profissionalizante que não atendia as exigências do mercado de trabalho, as escolas privadas mantinham a qualidade preparando a elite para o curso superior. Mantinham-se dualista e com o currículo organizado

de forma hierárquica e fragmentado. As escolas davam continuidade a um sistema seletivo e excludente, já que somente a elite tinha acesso ao ensino superior.

A formação escolar numa “boa escola privada” geralmente assegurava o treinamento dos alunos para o vestibular. Isso garantia que a maioria das vagas nas universidades públicas, especialmente das carreiras mais concorridas, fosse ocupada por camadas sociais mais endinheiradas. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, 2009)

Aranha, (2017, p. 319), enfatiza que a reforma educacional nos governos militares, que se mantiveram por 21 (vinte e um anos) no comando do País, fracassou, a educação no Brasil continuou dualista e seletiva e com a qualidade duvidosa.

Início dos anos 80 com sinais de enfraquecimento do governo militar, a implantação da reforma é reconhecida como fracassada, conforme Aranha (2017, p. 320) descreve, “no plano da educação, por volta de 1980 já eram amplamente reconhecidos o fracasso da implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Base/LDB e a lei nº 7.044/82 que dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando a ênfase na formação geral”. O País inicia a redemocratização em estado caótico no sistema educacional. Tudo era urgente, valorização do magistério, recuperação da estrutura física da escola. Segundo Saviani (2013, p. 402), “a década de 80 é caracterizada como a década perdida”. Com os indicadores econômicos, apresentando uma recessão econômica gigantesca, empobrecimento da população e todas as políticas sociais defasadas, esse clima negativo é projetado também para a educação o que provoca a insatisfação social culminando com a constituinte.

A educação pública é tema de debates acirrados em toda a sociedade. Diversos confrontos são conhecidos, inclusive o confronto com as escolas privadas, que querem garantir a manutenção dos recursos financeiros públicos em seus orçamentos. Conforme Aranha (2017, p. 324) descreve, “muitos foram os confrontos e pressões, inclusive da escola particular, desejosa de manter o acesso às verbas públicas garantidas pela constituição anterior”. Todavia a constituição de 1988 traz avanços, entre eles, o direito subjetivo a educação. Responsabiliza o Estado e os governantes, caso não seja cumprido o que está homologado. De acordo com o parágrafo 1º do Art. da Constituição: § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Destacam-se alguns pontos importantes da nova constituição:

I—educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive

sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II–progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV–educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V–acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI–oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, Constituição 1988)

A busca por uma educação de qualidade para todos é expressa nos artigos 205 e 206. Observa-se que nesta constituição a educação ocupa um espaço maior do que nas constituições anteriores, cujos, recursos financeiros são definidos com maior clareza e mais descentralizados.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V–valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII–piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, Constituição 1988)

A partir das definições da constituição de 1988, em 1996 foi votada e aprovada a Lei de Diretrizes e Base – lei nº 9.394/96, com quase dez anos de atraso, porém normatiza a educação no País. A lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, continua

vigente, sendo a lei que rege a educação no Brasil ainda hoje. Para a aprovação dessa lei houve um amplo debate, não só dos deputados, mas com toda a sociedade civil. Entretanto, a sociedade esperava que com o processo de democratização, seria possível assegurar mais qualidade e mais igualdade na oferta da educação pública.

Contudo, Aranha (2017, p. 328), afirma que “se já significa muito essa mudança de paradigma, é preciso constatar, no entanto que nem sempre tem sido fácil transformar a teoria em prática”. Considerando, o contexto social e econômico em que o País vive assegurar um currículo que supere todo o histórico de uma educação pensada para uma pequena elite ainda é o desafio a ser vencido, ainda que a partir da constituição seja assegurado que o acesso à escola deve ser para todos em idade escolar, não garante a permanência e a qualidade para aqueles que concluem a educação básica.

Em dezembro de 1996 foi votada e sancionada a Lei nº 9.424, que vai definir as novas formas de financiamento na educação, uma vez que a lei de diretrizes e base determina que a educação básica fique sob a responsabilidade dos entes federados. Foi regulamentado o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O financiamento destina-se exclusivamente para o Ensino Fundamental, ficando a mercê, Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A implantação do Fundef a partir de 1998 contribuiu para a ampliação do atendimento apenas no âmbito do ensino fundamental, deixando, porém, à margem do processo de inclusão as crianças em idade escolarizável na educação infantil e os jovens que anualmente batem às portas do ensino médio, numa escala crescente de demanda. O impulso que o Fundef promoveu no segmento do ensino fundamental público é uma das razões desse fenômeno. E desconsiderou a demanda de quase 50 milhões de jovens e adultos que não têm o ensino fundamental completo. (FERNANDES, 2006, p.46)

Em 2007 com a revisão na lei do FUNDEF, foi regulamentada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que a partir de então muda de nome e amplia o financiamento atendendo toda a educação básica, desde Educação infantil (creche, pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Agora com um novo título, FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Segundo Fernandes (2006), os recursos financeiros que se destinava até aquele momento para 32 milhões de alunos, soma-se agora mais 47 milhões de alunos, totalizando aproximadamente 80 milhões de alunos.

O país vive ares democráticos, com uma Constituição aprovada por uma assembleia constituinte eleita democraticamente. Entretanto, nos anos de 1990 o neoliberalismo efetiva-se no país. E o Banco Mundial passa a interferir e definir as políticas públicas em educação. Segundo Libâneo (2012, p. 21) “é notória a assunção do papel da escola como atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social”. O Plano Decenal que havia sido elaborado no Governo Itamar Franco ganha materialidade no Governo Fernando Henrique Cardoso, que fortalece a proposta economicista e tecnicista. Em 1997 o Ministério da Educação publica os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN.

Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 10)

Nesse ambiente, o Brasil assume compromissos internacionais ao participar da Conferência de Jomtien. É proposto ao país o ‘PLANO DECENAL “EDUCAÇÃO PARA TODOS”’. Define-se com clareza a necessidade de se ter delineado os parâmetros curriculares, com indicativos e orientações para as práticas pedagógicas na educação básica, adequando às necessidades do mercado de trabalho. Na sequência da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem origem um novo debate sobre a educação no Brasil. Percebe-se que não é suficiente garantir o acesso, mas é de igual importância assegurar a qualidade da educação de forma universal. É notório o agravamento da dualidade da escola brasileira.

É papel de o Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 23)

Os Parâmetros Curriculares aparentemente trazem novos olhares para as ações pedagógicas em sala de aula, surgem novos debates e a necessidade urgente da melhoria na qualidade do ensino. Fortalece entre os educadores a nível nacional o desejo e a necessidade de unidade na educação.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais,

políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 24)

Historicamente as disciplinas organizam-se de forma fragmentada, não dialogam entre si, mesmo que sejam disciplinas afins. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais o Brasil tem início uma nova discussão, as disciplinas passam a se organizar por área de conhecimento. Mesmo que esta proposta ainda seja incipiente, provoca uma nova interação entre os sujeitos nos espaços escolares.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso. (BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 41)

A educação brasileira quer deixar no passado a concepção tradicional, de uma educação centrada no professor, conforme afirma o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 27), a “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.35) conduzem os educadores a um novo aspecto do processo de ensino e aprendizagem. A educação não tem mais o professor como centro do processo, mas “cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível”.

O novo direcionamento para a educação básica provoca um novo jeito de educar, para Freire (1987, p. 49), “é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Um desafio imenso se instala no sistema educacional brasileiro, escola e professor necessitam sair do lugar em que se encontram. A escola abre suas portas para uma massa de estudantes que até aquele momento estavam fora e não tinham acesso a escolarização.

As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p.23)

Os parâmetros curriculares aguçam um novo sentido para a escola e a sua função social, percebe-se que a escola não está ao serviço apenas da pequena parcela privilegiada da sociedade, mas o “diferente” também tem seu espaço assegurado legalmente nesta instituição. Entende-se que o currículo precisa estar em consenso com as demandas sociais, com a realidade que interfere na vida de cada estudante, precisa estar além dos muros da escola. A escola pública que desempenha a exclusão da maioria, agora tem como missão, desenvolver competências e habilidades, atendendo o mercado de trabalho. De acordo com Libâneo (2012, p. 20), a escola se reduz ao “atendimento as necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”. A escola tem como função incluir uma população excluída e marginalizada a partir da ótica do neoliberalismo. Do ponto de vista de Libâneo (2012), a escola que sobrou para os pobres é caracterizada por suas missões assistencialista e acolhedora (incluída na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. A realidade educacional brasileira aparentemente pode ser resumida com pensamento de Antônio Nóvoa, quando ele afirma que:

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64)

4.3. Avaliação e os diversos sentidos: uma contribuição para a melhoria da educação

Os anos 90 delimitam a efetivação do neoliberalismo no Brasil que chega com as primeiras tentativas de reforma educacional no governo Itamar Franco. Libâneo (2012, p. 21) é decisivo ao argumentar que, “as políticas sociais são elaboradas” para instrumentalizar a política econômica, “em contradição com os objetivos declarados.” Entende-se que o projeto pensado para a educação é um projeto que vem atender as necessidades do mercado e o Banco

Mundial começa a financiar a construção das políticas educacionais no Brasil. A discussão sobre “qualidade” na educação não tem o caráter de democratização, em que assegura a igualdade de aprendizagem para todos. Entretanto, a inquietação neste momento é o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o mercado. Conseqüentemente, a avaliação tem uma visibilidade que até então não era percebida. Sacristán (2008, p. 297) assegura que “avaliar é a forma de constatar a eficácia dos professores e das escolas”. Entre os variados conceitos e modelos de avaliação, o Brasil vai se adequando a um debate internacional sobre avaliação educacional e consolidando os indicadores de qualidade da educação básica. Segundo Sacristán (2008, p. 297), “as conseqüências que se derivam das práticas de avaliação para alunos, professores, família e escolas formam um dos pontos mais relevantes do currículo oculto da escolarização”.

Até este momento as escolas utilizam as avaliações como recurso para a melhoria dos processos pedagógicos, de acordo com a afirmação de Sacristán (2008, p. 296). E os diversos modelos são aplicados de acordo com as necessidades de cada escola para o controle do seu currículo. A propósito Sacristán (2000, p. 313) acrescenta que “cada avaliação é uma expressão de juízo e decisão dos professores”. E Perrenoud (1999, p.37) afirma que, “A escola tem o poder de definir quem fracassa e quem terá êxito a partir das avaliações.” Neste sentido, avaliação é usada como um instrumento de poder da escola e é usado de diversas formas para o controle dos alunos.

As avaliações externas em larga escala são introduzidas no sistema educacional brasileiro no início dos anos de 1990, de acordo com histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com o seguinte objetivo:

Realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018)

A primeira avaliação em larga escala tem início em 1990 e a partir de então acontece a cada dois anos. De acordo com o INEP, a primeira edição teve “participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da

rede urbana”. Foram avaliados os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, este modelo de avaliação aconteceu até 1995.

Na edição de 1995 foram introduzidas modificações metodológicas permitindo a partir deste ano, comparações entre as escolas e entre as diferentes etapas.

A rede particular de ensino foi incluída na amostra; adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI); opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. (BONAMINO, 2012, p.376)

Para a elaboração dos testes é usado uma síntese dos conteúdos comuns nas diferentes propostas curriculares, estadual, municipal e federal, que recebem a nomenclatura de Matriz de Referência. Bonamino (2012, p. 383) argumenta que é difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivo para a formação de seus estudantes. Muitas escolas passam a ensinar para a realização dos testes, isso reduz o currículo ao mínimo, considerando que a matriz é um recorte do currículo.

De acordo com Bonamino (2012, p. 384) as medidas de resultados utilizados pelas avaliações demandam atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação.

Com a sequência das avaliações e a visibilidade de seus resultados não houve morosidade para a divulgação pela mídia de um *ranqueamento* entre as escolas. Provocando cada vez mais o treinamento de comandos dos testes para que os alunos estejam habituados e assim apresentarem melhores desempenhos nas avaliações. Com isso os professores acabam transformando a Matriz de Referência como o currículo a ser contemplado em sala de aula. Perde-se de vista o objetivo da devolução desses resultados, que deveria ser o planejamento das ações pedagógicas para sanar as dificuldades e as lacunas dos conhecimentos necessários para a formação do aluno. Conforme relata Bonamino (2012, p.384), coordenadores e professores das escolas pesquisadas também declararam que redefinem os conteúdos programáticos de modo a atender ao que é avaliado pelas avaliações externas.

Em 2007 é instituído pelo INEP o principal indicador da educação básica no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – IDEB, que é obtido pelo

desempenho medido pela ‘PROVA BRASIL’ e pelo fluxo escolar obtido pelo ‘CENSO EDUCACIONAL’. Com a divulgação do indicador a cada aplicação da avaliação, percebe-se que nada alterou em termos de qualidade de ensino nas escolas. As escolas que recebem alunos com maior poder aquisitivo apresentam resultados positivos e as que recebem alunos com condições economicamente desfavorável continuam apresentando resultados desfavoráveis.

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC (FREITAS, 2007, p. 971)

A divulgação do indicador - IDEB leva as escolas a uma concorrência entre si no sentido de se mostrar qual escola é a melhor, nessa batalha entre escolas os derrotados são os alunos que apresentam baixo rendimento, infrequência e indisciplina. Estes alunos indesejados serão aqueles que nas avaliações em larga escala contribuirão para um indicador abaixo das metas sejam pelo resultado objetivo da prova, por reprovação ou evasão, ingredientes para um baixo desempenho.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável. (FREITAS, 2007, p.968)

Os Estados também realizam suas avaliações em larga escala. No Estado do Amazonas, em 2008 acontece a primeira avaliação em larga escala, Sistema de Avaliação do Estado do Amazonas - SADEAM. Nos intervalos da PROVA BRASIL acontecia o SADEAM. Junto com sistema de avaliação foi desenvolvido pelo governo do Estado uma política de premiação em dinheiro para as escolas com os melhores indicadores, chegando inclusive premiação para os professores com o décimo quarto salário. Uma política que busca consolidar a ideia de que as oportunidades são iguais e quem sabe aproveitar é vencedor.

Segundo Dubet (2004, p.6), “em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos. O mérito pessoal é o único modo

de construir desigualdades justas”, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.

O discurso “educação para todos” deve estar consolidado, não apenas no acesso as escolas, com a garantia de vagas, mas a permanência em sala de aula e a aprendizagem necessária para a vida. Estes fatores são imprescindíveis para que a democratização do conhecimento se torne realidade em cada escola.

No entanto, o Estado do Amazonas com uma política educacional meritocrática não garante a redução das desigualdades educacionais, apenas contribui para a confirmação do destino social dos estudantes empobrecidos que na maioria das vezes consegue vagas somente nas escolas com os piores resultados nas avaliações externas.

CAPÍTULO II

5. SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.1. Conceitos e concepções: Resignificar a educação para o século XXI

Para refletir a escola no Século XXI é necessário revisitar conceitos que estão acomodados há algum tempo nas memórias daqueles que atuam cotidianamente em sala de aula. Entre os conceitos que necessitam de revisita, encontram-se alteridade, desigualdade, exclusão e prática pedagógica. Revisitar e compreender a conexão desses conceitos com o fracasso escolar dos menos favorecidos economicamente nas escolas de periferia de Manaus e como o fenômeno da globalização estabelece novos paradigmas nos espaços escolares.

Iniciamos com o conceito de alteridade. Estar no lugar do outro no processo de aprendizagem. Esta atitude contribui para o acolhimento daquele que chega a um espaço que não há sentimento de pertença. A percepção de fragilidade no processo de humanização dos sujeitos que estabelecem as diversas relações nos espaços escolares cotidianamente e nesse emaranhado enxergar o outro e suas necessidades ajuda a construir o sentimento de pertença a esse espaço.

A questão da alteridade, isto é, do reconhecimento de um outro que, por definição, não pode ser reduzido a um mesmo. O outro, na alteridade, é um rosto que se apresenta diante do Eu, em uma relação face a face, e que

exige do Eu um comportamento ético que o permita ser.
(BERNARDES, 2012, p.87)

Bernardes (2012) traz para os educadores a reflexão sobre a capacidade que o homem tem de se colocar no lugar do outro em qualquer relação interpessoal, e em especial a sala de aula, a viabilidade de se identificar e dialogar com o outro, consolida a humanização dos sujeitos envolvidos nessa relação. Do ponto de vista de Buber (2010 p. 55), “a relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo, nenhum conceito, nenhuma fantasia e que somente quando os obstáculos são suprimidos é possível ocorrer o encontro”. Entre os inúmeros obstáculos vivenciados em sala de aula encontra-se o fracasso na aprendizagem dos estudantes em situação economicamente desfavorecida. É repetido insistentemente a respeito da demanda em que as escolas assegurem uma aprendizagem significativa a todos os estudantes. A possibilidade de aprendizagem com significado necessariamente está intrínseca a reciprocidade na relação em sala de aula. É improvável que esta demanda seja efetivada se não houver a partir da prática pedagógica o respeito e a troca de saberes em que cada sujeito tenha a percepção da utilidade dos conhecimentos ali adquiridos. Considerando o argumento de Perrenoud (2000, p. 53), “a falta de sentido das aprendizagens se ancora especialmente em uma visão limitada das relações entre saberes escolares e práticas sociais”. Perrenoud (2000, p. 57) afirma ainda “que cada um aprende prioritariamente, o que lhe é útil onde vive e continuará provavelmente a viver incorporando isso como uma segunda natureza”.

Esta teia de relações construídas em sala de aula colabora para a significação da aprendizagem e superação de um fracasso já pré-estabelecido pela sociedade. Freire (1987, p. 396) afirma que “não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado”. Em consonância com Freire, Buber (2010, p. 68) confirma que “o homem se torna Eu na relação com o Tu. É não permitir que o outro se torne objeto, o homem não é uma coisa entre coisas”.

Entretanto, a globalização traz novos paradigmas para o século XXI, não só economicamente, mas culturalmente. Os conceitos difundidos pela globalização vão a contramão da existência do outro e da coletividade, a não percepção da existência do outro, a supervalorização do indivíduo em detrimento do coletivo e a concorrência são conceitos consolidados neste novo século. O mundo é uma aldeia conectada, mas ninguém é visível para o outro. Conforme afirmação de Boaventura (1999, p. 7), “no sistema mundial cruzam-se igualmente os dois eixos: o eixo sócio econômico e o eixo cultural, civilizacional da exclusão”.

Frente ao processo histórico da globalização percebe-se a urgência de entendimento de como os conceitos se consolidam nos interiores das instituições e permeiam as relações sem que ninguém se sinta importunado. Entre os conceitos que cotidianamente se moldam nos espaços escolares encontram-se os conceitos de desigualdade e exclusão, para os quais Boaventura (1999, p. 7) contribui para a reflexão, com o seguinte pensamento “a desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão”. Entende-se que a desigualdade não é um estado de relação justa, mas poderá vir a ser inserido no meio em que, momentaneamente o trata como um desigual no processo, entretanto a exclusão desconsidera o outro historicamente, por conseguinte, é um estado relacional que além de injusto é desumano, o outro é invisível, sua existência é ignorada pelo coletivo.

Essa contradição requer dos sujeitos que vivenciam os espaços educativos, por excelência a escola, atitudes de reflexão sobre suas práxis. Ainda, Boaventura (1999, p. 7) acrescenta, “se a desigualdade é um fenômeno sócio econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização”. A propósito, a sala de aula é um espaço de encontro das muitas culturas, das muitas etnias e grupos sociais diversos. Neste sentido, Alarcão (2001, p. 6) argumenta que “a mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática”. Por certo, para efetivar a mudança o professor precisa tomar consciência da necessidade de mudanças frente ao aluno e ao contexto social vivenciado. Freire (1981) propõe a reflexão para o professor que não quer se adaptar aos modelos impostos, mas deseja mudar sua prática e sua relação com o mundo e com o outro (aluno) em sala de aula.

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 1981, p.14)

Perceber o outro, a sua história, o seu contexto sócio cultural, econômico e político, contribui para a reinvenção da escola com acesso e permanência para todos, respeitando as diferenças, não para torná-las iguais, mas garantir a todos a possibilidade de sucesso escolar. Para isso, Freire (1981, p. 15) afirma que, “uma coisa, pois, é a unidade entre prática e teoria numa educação orientada no sentido da libertação, outra é a mesma unidade numa forma de educação para a “domesticação”.

É necessário definir os diversos conceitos de prática pedagógica e como essas diversas práticas existentes nas instituições escolares, dialogam entre si e a partir de então, definir a perspectiva que pauta a construção de uma nova prática para a inclusão. Warschauer (2017, p. 29) diz que é necessário buscar uma direção para a formação de professores, no sentido que estes desenvolvam a sensibilidade para perceber as diferenças individuais entre os alunos, e concomitantemente promover a integração e desenvolver o espírito de coletividade entre os mesmos. Confirmando a obrigatoriedade do conhecimento do contexto social, econômico e cultural dos alunos e suas particularidades. Sabe-se que o percurso histórico de cada um, inclusive do professor, não é determinado antecipadamente. Mas as circunstâncias em que se constroem as relações sociais, econômicas e culturais definirão o estar no mundo tanto do professor quanto do aluno. Franco (2016, p. 542) propõe a reflexão da intencionalidade da prática pedagógica e leva a refletir que “sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática”. E conceitua a prática pedagógica a partir da intencionalidade e do diálogo com os sujeitos envolvidos na ação.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. (FRANCO, 2016, p. 543)

No mesmo sentido Freire (1981, p. 31), assegura que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora”. Assim, a prática pedagógica deixa de ser um instrumento com o qual é possível o professor manipular seus alunos e consolida-se por meio de uma relação dialógica o protagonismo do aluno a partir do desenvolvimento da sua própria consciência.

Entende-se que prática pedagógica com a dimensão humanizadora, possibilita ao professor a ruptura da relação autoritária e centralizadora, denominada por Freire (1981, p. 33) como “educação bancária” quando descreve essa prática pedagógica da seguinte forma “o educador é o sujeito que conduz os educandos a memorização mecânica dos conteúdos. Transforma-os em “vasilhas” em recipientes a serem preenchidos pelo educador”.

Franco (2017) trata essa prática pedagógica de teoria da instrução, uma prática voltada apenas à transmissão de conteúdos instrucionais. É uma prática que expandiu pelo mundo,

porém, não contribui para a aprendizagem dos alunos, entretanto, fortalece o processo seletivo da escola, entre os alunos com sucesso e os alunos que vivenciarão o fracasso. Como resultado dessa prática pedagógica Charlot (2015, p. 59) demonstra que, “entre os problemas enfrentados pela escola, cabe destacar o da nova relação com o saber: há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para “passar de ano”, sem encontrar nela sentido nem prazer”. Ou seja, a escola solidifica a desigualdade e a exclusão já realizada anteriormente pela sociedade. Conforme defendido por Perrenoud (2000, p. 57), “a pretensão de toda escolarização é preparar os alunos para reinvestirem suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida cotidiana, profissional, política, familiar e pessoal”. Entretanto, a escola chancela seu posicionamento de que o estudante é quem deve se adaptar aos ensinamentos por ela ofertados. Segundo Weisz (2006, p. 2), “não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é quem tem de se adaptar ao de aprendizagem”. No dia a dia percebe-se que o movimento da escola no sentido de busca do diálogo entre o processo de ensinar e de aprendizagem é muito lento em relação à demanda da inclusão dos estudantes que chegam aos espaços escolares vindo de realidades e contextos diferentes daquele que a escola e os professores foram preparados para receber. Tardif (2005, p. 68) afirma que, “a trajetória profissional do professor é em grande parte aquilo que foi vivenciado por ele em sua própria história de vida”. Considera-se, que a grande maioria dos professores em todos os anos de sua escolarização vivencia uma prática pedagógica tradicional e o movimento destes é a adesão espontânea a prática tradicional.

Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 1950. Também os métodos de ensino e os livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada “forma escolar”, isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idade, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem. (CHARLOT, 2015, p. 40)

De acordo com Sacristán (2000), conceber o currículo como práxis significa que muitas ações influenciarão em sua configuração. Esse processo se desenvolve em um contexto de interação cultural e social, conseqüentemente desenvolve de forma mais lenta que se deseja, porque o professor e demais sujeitos da escola precisam de tempo para se reinventar, dentre os múltiplos conceitos que irão afetar sua prática pedagógica. Tardiff (2005, p. 103) assegura que o professor “não pensa somente com a cabeça, mas com a vida”. Afirma que os saberes profissionais são plurais, porém temporais; adquiridos por meio de processos de aprendizagem

e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto sua carreira profissional. Sob o mesmo ponto de vista Perrenoud (2002, p. 121), “a análise das práticas pedagógicas exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade”.

Adequar aos novos tempos é imprescindível para que a prática pedagógica atenda às demandas de um mundo moderno, tecnológico e em permanente mudança. Segundo Gadotti (2011, p. 30), “o professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente”. Entender que nos dias atuais a educação não se restringe a quatro paredes de uma sala de aula, contudo, o processo educativo encontra-se em toda comunidade.

Entretanto, em um mundo contemporâneo digital, em que as informações são instantâneas e o planeta vive cotidianamente conectado. Nóvoa (2009) apresenta uma reflexão a partir de uma realidade vivida pela totalidade das escolas públicas no Brasil.

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diários a que os professores estão obrigados. (NÓVOA, 2009, p.39)

Alunos que anteriormente não chegavam aos espaços escolares e quando chegava o sentimento de pertença a este espaço era tão exíguo que muito cedo o abandonavam. Hoje com o marco legal regulatório da educação, as escolas recebem um grande número de alunos que aparentemente demonstram uma apatia no processo de aprendizagem, tanto no domínio da leitura e da escrita, e também pelos conhecimentos matemáticos e científicos. Gadotti (2011, p. 36) afirma que “a professora e o professor precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária”. Conforme Tardiff (2005, p.74) defende, “o que conta é que o professor apresente os conhecimentos de maneira interessante para os alunos”. Não há dúvidas que o empoderamento do professor e a sua ação em refletir sobre sua práxis, permitirá uma nova relação com a prática pedagógica.

Prática pedagógica e marco legal: itinerários para a democratização da educação

Compreende-se que a sociedade neste Século vive uma dinâmica de mudanças aceleradas, na qual todos os aspectos sejam eles políticos, sociais, culturais ou econômicos exigem políticas públicas com qualidade e com a mesma velocidade para se façam presentes na

contemporaneidade. A educação está entre essas urgências contemporâneas que vivencia a mesma velocidade das mudanças, em especial quando se trata de direitos humanos e estes a cada dia avançam no sentido de assegurar a todos a igualdade.

A consciência universal dos direitos humanos é cada vez mais forte. Em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, vivendo situações de injustiça institucionalizada, a questão dos direitos humanos se torna central e urgente. (BARUFFI, 2006, p. 2)

Com a redemocratização, o Brasil passa a experimentar momentos democráticos, que se concretizam com a elaboração da nova constituição e com sua promulgação, pelo então Presidente da República José Sarney. A carta magna brasileira de 1988 estabelece um diálogo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela primeira vez na história do Brasil os direitos subjetivos do indivíduo são assegurados. No caso da educação é assegurado o direito a escola, inclusive aos que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na idade própria. A educação é direito de todos e compartilhada com a família, conforme estabelece o Artigo 205 da Constituição (1988).

Entende-se que, preparar o indivíduo para a cidadania e qualificar para o trabalho, viabilizando políticas educacionais que na sua essência assegurem uma educação de qualidade é estabelecer condições para todos, com acesso à escola, permanência e conclusão de todas as etapas da educação básica. A propósito, Singh (2013, p. 24) assegura que, “a pobreza é o maior obstáculo para a efetivação do direito a educação”. Portanto, o empoderamento das classes menos favorecidas por meio da educação torna-se relevante como estratégia para atenuar a pobreza e assegurar o desenvolvimento social.

Baruffi (2006) destaca que os direitos humanos são assegurados no cotidiano e que estes interferem profundamente no convívio social.

Os Direitos humanos se materializam através de políticas públicas eficazes, capazes de conferir sustentação ao pleno exercício da cidadania, contemplando políticas e ações que garantam o efetivo cumprimento dos preceitos e normas fundamentais e, principalmente, resultem na redução as desigualdades sociais. (BARUFFI, 2006, p.1)

Neste sentido a Constituição brasileira garante princípios básicos para o processo de ensino, como igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade para aprender e ensinar e pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Princípios estes, que em sintonia com as práticas pedagógicas organizadas com intencionalidade, poderão garantir a permanência e a conclusão das etapas da educação básica

de todos os estudantes. Franco (2015, p.605) demonstra que, “uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidade, de práticas que dão sentido às intencionalidades, de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo a todos”.

Segundo Bobbio (1992, p. 55) “os direitos nascem com as carências humanas”. Todas as políticas públicas educacionais têm como meta atender a grande demanda de crianças e jovens que tem acesso à escola e aqueles que não estão em sala de aula, garantindo a qualidade no processo de aprendizagem. Segundo Cury (2013, p.105), “a sala de aula e o ambiente escolar, espaços privilegiados do fazer docente, são os lugares apropriados para que o direito de aprender do discente se complete com a devida qualidade”. Com essa perspectiva encontramos materializado esse desejo de universalização da escola e a democratização do conhecimento na Constituição (1988), que assegura a criação do Plano Nacional de Educação – PNE, cuja finalidade é estabelecer as metas, de acordo com princípios de qualidade da educação, universalização no atendimento e erradicação do analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei Nº 9394/95 a lei que normatiza e estabelece os princípios gerais da educação, alcança todos os sistemas de ensino, definindo a sua regulação. De acordo com o Artigo 1º da LDB, os processos formativos são desenvolvidos em todas as fases da vida e em todas as suas dimensões.

A educação, portanto, abrange toda a vida, assegurando o pleno desenvolvimento do sujeito e a sua emancipação na sociedade, com critérios para a educação integral.

A LDB normatiza a educação na perspectiva de assegurar o acesso, a permanência e a conclusão do sujeito em todos os níveis da educação básica e com qualidade. Ao longo dos anos, a LDB foi se adequando às necessidades, na busca da qualidade e inclusão de todos em sala de aula. Em 2006 teve a ampliação do Ensino Fundamental de oito (8) anos para nove (9) anos. A partir de então toda a criança inicia o ensino fundamental com seis anos de idade. Atendendo a carência da alfabetização, que tem indicadores muito aquém da qualidade necessária. Então a Lei 11274/2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A Educação Infantil que não estava prevista na legislação como educação básica, após a revisão da LDB em 2009, torna-se obrigatória, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, com essa alteração é previsto a melhoria nos indicadores da alfabetização no país.

Com princípios colaborativos entre os entes federados, se estabelece então a garantia de acesso à escola e a creche a todas as crianças com faixa etária de até cinco (5) anos. Assim, o sistema deve assegurar o direito a educação com a qualidade no processo de aprendizagem da criança e do jovem e o Brasil vai expandindo a garantia dos direitos individuais e coletivos à medida dos anseios da sociedade.

As conquistas estabelecidas pela legislação atende anseios dos grupos étnicos, gênero e a grande parcela que vive à margem da sociedade. E com isso o País procura redimir décadas de exclusão social, com a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

No Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Base em seus incisos VII e VIII regulamenta-se a busca do estudante infrequente e da sua dificuldade no processo de aprendizagem trazendo a família como colaboradora na vida acadêmica de seus filhos.

Entende-se, portanto, que o marco legal regulatório da educação se fundamenta no sentido de garantir o direito do cidadão, proporcionando educação com qualidade, acesso as escolas. Conforme, CNE (2010), “é direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional na vivência e convivência em ambiente educativo”.

Porém, pensar uma educação para todos os cidadãos com qualidade e significado não basta constituir as normas legais, torna-se imprescindível a prática do docente e o acolhimento da escola a esse público diverso que chega às salas de aula. O CNE publica um documento para que todas as unidades escolares do País caminhem na direção do atendimento constitucional, assegurando a educação como direito subjetivo para todos. Em 2013 é publicado “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” - DCN, que apresenta como principal objetivo:

Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 7).

É um documento que direciona o olhar para a formação humana de sujeitos contextualizados historicamente e culturalmente, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais. Educação que requer da prática pedagógica o diálogo entre sujeitos e a sua multiplicidade cultural e étnica. O documento traz para o docente a reflexão sobre a sua ação e propõe modificações necessárias para que se adeque ao contexto no qual esteja inserido. Do ponto de vista de Roldão (2009), o que qualifica e distingue o professor dos outros atores

sociais, é a ação de ensinar, e esta é uma ação dinâmica que em muitos momentos geram contradições entre os sujeitos envolvidos. O professor que detém o saber e o aluno a quem deve ser ensinado este saber antes apropriado pelo professor.

A função de *ensinar*, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito é, antes, caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2009, p. 33).

Nesse sentido as Diretrizes Curriculares trazem para o docente a reflexão e a importância em eleger em sua prática pedagógica os processos possíveis de engendrar sujeitos criativos, participativos, colaborativos e habilitados para a diversidade de inserções sociais, políticas, culturais e com a competência de intervir e problematizar os diversos contextos vividos tanto pelo docente quanto pelo estudante. Nóvoa contribui com essa perspectiva da ação docente quando assegura que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009 p. 13).

Concebe-se então que o processo educativo não comporta ações fragmentadas, recortadas de um contexto irreal, mas é mediante as condições de aprendizagem demonstrada pelo estudante e a busca de resolução dos problemas apresentados nos diversos segmentos sociais é que se pensa na possibilidade de superar o estigma do fracasso escolar entre as camadas sociais economicamente desfavorecidas.

Freire (1981, p.35) afirma que “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”. Percebe-se então que a escola de qualidade social em suas práticas pedagógicas requer a adoção em suas ações o diálogo, a colaboração entre os sujeitos e as aprendizagens.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o

... mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 1981, p. 40)

Essa é a prática pedagógica necessária na escola, prática que para além da democratização do conhecimento possibilite ao estudante uma “leitura de mundo”, e engendre um novo posicionamento do sujeito diante da realidade.

A chegada dos setores populares à escola pública vem mostrando que a construção de um sistema público não passa apenas pela democratização do seu acesso, mas por construí-lo na lógica do público e não na lógica dos valores privados do mérito ou da concorrência, da reprovação, segregação. (ARROYO, 2013, p.16)

As práticas pedagógicas, em consonância com as normatizações, devem indicar significado para os conteúdos ensinados, relacionando-os a vida e ao contexto vivido pelos alunos. As práticas pedagógicas devem perceber o estudante de forma holística e não um sujeito fragmentado, cujo conhecimento chega para o estudante em pequenas doses homeopáticas. Fazenda (1981, p.13) aponta pistas para um novo paradigma da ação docente, quando afirma que a atitude necessária para as mudanças “seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente tornam-se restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas”.

A aproximação do conhecimento científico com o conhecimento da vida faculta ao professor superar a fragmentação do conhecimento, transformando as ações isoladas em projeto único.

Superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. (SEVERINO, 1981, p.39)

A ação docente é repleta de intencionalidade e legitimar a educação perpassa pela intencionalidade da prática pedagógica.

Só no campo de um projeto, o educador, como profissional, poderá articular seu projeto pessoal, existencial, ao projeto global da sociedade na qual se encontra, seja ele um projeto universalizado, identificado com os interesses de todos, ou um projeto "egoístico", identificado com os interesses de poucos, ideologizado, caso em que o trabalho educacional ainda terá de se dar uma dimensão de crítica e de resistência. (SEVERINO, 1981, p. 39)

A prática pedagógica refletida a partir de uma ação interdisciplinar poderá mudar a lógica que se faz presente na educação atualmente. Supostamente, os baixos indicadores

educacionais no país revelam que assegurar o acesso de todos na escola não ratificam a garantia do direito a educação com qualidade. Porém, a ideia que é reiterada pela *midia* nacional e pela própria escola é que a responsabilidade pelo fracasso escolar é apenas do sujeito que fracassou na sua vida acadêmica. Essa ideia fortalece as atitudes preconceituosas, intolerantes e legitimam a exclusão das classes populares dos sistemas educacionais. Bourdieu (2011, p.223) afirma que, “o sistema de ensino é amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns”. E ainda, assim, consegue a façanha de dar sinais de democratização nos processos desencadeados no sistema educacional. Subliminarmente fica entendido que as oportunidades foram possibilitadas, e quem quis aproveitou, considerando que toda legislação prevê o acesso de todos à escola e reafirma a condição da qualidade como princípio de prática. Igualmente, Bourdieu (2011, p.13) afirma que, “a exclusão é branda, contínua, insensível, despercebida e na maioria das vezes a escola continua excluindo de um modo tão perverso, que mantém em seu espaço aqueles a quem ela os excluiu, reservando a estes um ensino de baixa qualidade.”

Percebe-se a sutileza do discurso realizado pela escola como justificativa dos processos seletivos que acabam finalizando com a exclusão dos estudantes.

Os processos seletivos, reprovadores de milhões de adolescentes e jovens e até de crianças ao chegarem às escolas públicas, são um atestado de que a democratização de seu acesso não representa a consolidação de um sistema público. As lógicas hierarquizantes, ranqueadoras dos educandos e de seus coletivos sociais e raciais, não são lógicas do público. (ARROYO, 2013, p.16)

De acordo, com o ponto de vista de Gauthier (2014), o professor é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos. E o meio escolar apresenta um grande poder de influência no aprendizado dos alunos. Nessa perspectiva entende-se que o avanço conquistado perante as leis brasileiras não estabelece o diálogo com a prática pedagógica em sala de aula. É atribuído ao professor, a parcela de responsabilidade quanto ao desempenho do aluno. Roldão (2009) indica a valorização do professor, como o profissional de ensino para a superação de grande parte do fracasso escolar.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões. (ROLDÃO, 2009, p.42)

Gauthier (2014, p. 35) utiliza da seguinte argumentação, “se a escola quiser ser justa equitativa e eficaz para todos os alunos que a frequentam, ela deveria instaurar outro princípio, o da igualdade de conhecimento”. Pensar em um ensino partindo do princípio de igualdade de conhecimento significa estabelecer objetivos comuns para todas as regiões, redes de ensino do país estabelecendo estratégias para alcançar as competências essenciais estabelecidas para todos.

O Brasil em sua história educacional até 2017, não tinha um documento oficial que definisse objetivos comuns para todos os sistemas educativos.

Em 2013, inicia um grande debate para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC foram várias etapas em que os professores em número muito expressivo tiveram a oportunidade de participar ativamente da elaboração, culminou com a homologação pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017.

A BNCC como documento que define um conjunto de objetivos de aprendizagens de forma organizada, progressiva que definidos como essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos ao longo das etapas da educação básica. Este documento “obrigatório” torna-se referência nacional para a reformulação dos currículos, das propostas pedagógicas e é embasamento para todas as políticas e ações educacionais, em âmbito federal, estadual, municipal. As políticas educacionais doravante deverão se alinhar à BNCC, como, formação de professores, avaliação em larga escala, livro didático. A expectativa da sociedade com a homologação da BNCC é que se supere a fragmentação das políticas educacionais e venha a ser balizadora da qualidade, fortalecendo o conceito de nação. E principalmente consolide a garantia de uma educação equânime para todas as regiões do País e para todas as classes sociais, uma vez que a desigualdade social e econômica parece naturalizada.

A BNCC traz como propósito, fortalecer e consolidar, dois conceitos muito evidenciados no início do Século. O primeiro conceito a ser refletido é competência, alinha-se com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), validando que a “educação deve reconhecer valores e estimular ações que venham somar para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente mais justa e, também, com a consciência da sustentabilidade” (BNCC, 2017, p.16). O segundo conceito é educação integral com o intuito de suplantar a fragmentação do conhecimento escolar e construindo uma visão holística no desenvolvimento dos indivíduos.

A BNCC se ampara neste entendimento para ampliar a discussão pedagógica, e situa o Brasil no debate internacional sobre currículo por competências. Perrenoud (2000, p.15)

argumenta que competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Consequentemente, a BNCC clarifica as competências gerais e as competências específicas por área de conhecimento e por disciplina em sua estrutura. E a partir de 2019 as escolas brasileiras terão 10 (dez) competências gerais a serem desenvolvidas pelas três etapas da educação básica. Sendo que essas competências gerais devem estar sintonizadas com as competências específicas das áreas de conhecimento e as respectivas componentes curriculares.

A BNCC (2017, p.13) a propósito indica que “os alunos devem “saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)”.

Os “conteudistas” reduzem o conteúdo aos conhecimentos e informações que são transmitidos pela escola. Todavia, se educação é formação de personalidades humano-históricas, o seu conteúdo tem a ver com a cultura em seu sentido pleno: conhecimentos, informações, valores, crenças, tecnologia, ciência, arte, filosofia, direito etc., ou seja, tudo aquilo que é criado pelos homens, por contraposição à natureza, que existe independentemente de sua ação e vontade. (PARO, 2011, p. 5)

Espera-se que a escola se reinvente considerando o currículo a partir do desenvolvimento de competências em uma relação dinâmica com o saber, e estabeleça relações com a vida do estudante, da comunidade em todas as dimensões.

A competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra em face de diferentes situações e contextos. Competência recorre desta forma, a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas. (ROLDÃO, 2010 *apud* DIAS, 2003, p. 2)

A formação e o desenvolvimento humano global implicam na compreensão da complexidade desse tema. Entender que este processo não é linear, não ocorre compartimentado, conforme ocorre em sala de aula na grande maioria das escolas atualmente. As práticas pedagógicas se mantêm fragmentadas e distantes do contexto vivido pelo coletivo dos alunos. Paro (2011, p.3) afirma, que “o currículo da escola fundamental tem permanecido

com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações”.

Entretanto, neste aspecto, encontra-se o desafio do docente, como transmitir conhecimentos culturalmente construídos pela humanidade, com qualidade assegurando a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes e ao mesmo tempo refletir e preparar as gerações futuras. O marco legal foca na suplantação da desigualdade educacional, na busca da garantia de equidade e asseguram os direitos de aprendizagem. Apesar de tudo, a escola ainda não se tornou uma escola equitativa, de qualidade para todos. Segundo Tonucci (2015, p.65) “apesar de tudo, a escola não foi capaz de transformar de forma coerente e continua sendo, em sua essência, para poucos. Todos tem acesso à escola, mas somente poucos conseguem tirar proveito da grande oportunidade que a escola deveria representar para todos”.

5.2. Avaliação externa: Mediação e reflexão das práticas pedagógicas

Perante a legislação brasileira, é assegurado a todos o direito de acesso à educação, a permanência do estudante na escola até a conclusão da educação básica e qualidade da educação. Entretanto, não são estabelecidos os critérios para se medir a qualidade da educação oferecida. A Constituição vigente trata apenas da fixação de um conteúdo mínimo e a valorização da cultura nacional e regional. No entanto, não se normatizou critérios que definiria a qualidade da educação e o que é na prática conteúdo mínimo.

Com o mundo vivendo a lógica da globalização, a escola também passa a vivenciar do mesmo raciocínio, econômico e do desenvolvimento. Neste sentido os setores públicos precisam de evidências para assegurar a qualidade e garantir empregabilidade aos jovens egressos das escolas públicas.

As DCNS acompanhando as demais leis que definem como compromisso de garantia da qualidade da educação. Entretanto, além da qualidade educacional ser direito é também exigência do mercado de trabalho, e a educação como instrumento de ascensão social é colocada em dúvida com o questionamento pela sociedade da qualidade da educação que crianças e jovens recebem.

Até então, as avaliações realizadas nas escolas servem para averiguar aprendizagens, o rendimento escolar, são usados para classificação de quem será aprovado e quem será reprovado. E para responder a sociedade a partir os anos de 1990 o Brasil passa a avaliar o sistema educacional de forma sistemática com as avaliações externas. Essas avaliações realizam um diagnóstico do desempenho dos estudantes e propõe um indicador de qualidade da educação

em todos os Estados e Municípios. Os resultados dessas avaliações passam a subsidiar e a monitorar as políticas públicas. Pestana (1998, p.66) relata que, “o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nasceu da necessidade de articulação, de construção de consenso e de tomada de decisões coletivas a respeito dos rumos da educação nacional”.

Entre os docentes houve resistências com relação às avaliações externas, que no momento não se observa sua verbalização, porém, se dá de forma silenciosa. Os resultados das avaliações que deveriam orientar as práticas pedagógicas são pouco utilizados e muitas vezes os resultados são até desconhecidos pelos professores. Conforme afirma Soares (2002, p. 152), “os resultados do Saeb não chegam ao professor naquilo que é importante para a sua prática pedagógica. Embora o interlocutor privilegiado do Saeb não seja o professor, seus resultados têm de chegar mais à escola”.

A propósito a avaliação externa tem objetivos que possibilitará uma leitura das condições de aprendizagem dos estudantes da comunidade em que a escola se localiza. Com a análise dos resultados é possível cada escola a partir de seu contexto social, intervir pedagogicamente em todos os níveis de ensino, organizando a prática pedagógica de forma a garantir uma melhoria na qualidade do ensino ofertado.

Os objetivos explicitados indicam que a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos. (BONAMINO, 2012, p. 28)

Em 1995 as avaliações externas passam a utilizar a ferramenta metodológica da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que modifica a forma de elaboração e aplicação das provas, bem como a interpretação dos resultados. Com o passar do tempo e a consolidação das avaliações os professores vão se acomodando ao processo e atendendo a necessidade de chegar às metas estabelecidas pelas redes de ensino. Essa acomodação significa ensinar a partir das matrizes curriculares definidas para o processo avaliativo do SAEB. Essa prática coloca em dúvida a perspectiva da qualidade, considerando que a matriz curricular é apenas um recorte do currículo. Bonamino (2012, p. 11) diz que as avaliações externas podem oferecer riscos ao currículo e que “um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e

desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo”. Ainda há a ameaça de que as avaliações legitimem um currículo excludente, desconsiderando a diversidade de cada região.

Peralta (2015, p. 240) apresenta uma visão diferenciada para as avaliações externas, quando afirma que “a avaliação externa tende a levar a escola a apropriar-se da lógica normativa do referencial e da lógica da vivência de outras escolas e a utilizá-la na aprendizagem mútua sobre avaliação. Através da avaliação externa as escolas começam a “desenquistar-se” e a tomar consciência de seu papel. Entretanto, sabe-se que em determinadas realidades o processo de exclusão é intenso e as avaliações externas não direcionam para uma melhoria da qualidade, nessas situações é exigido a presença do Estado com mais eficiência em todos os setores da comunidade.

Segundo Peralta (2015, p.240), “a avaliação de escolas é também um processo de aprendizagem da avaliação, isto é, um processo de construção mútua de conhecimento sobre a escola e sobre a avaliação, numa relação comprometida entre avaliador e avaliado”.

É relevante afirmar a possibilidade em realizar mudanças em qualquer ação quando as fragilidades são identificadas. Assim se pode planejar e executar ações pedagógicas diferenciadas em cada escola a partir dos resultados obtidos nas avaliações externa.

Ao ter uma noção o mais precisa possível do que seus alunos sabem e são capazes de fazer, o professor pode, além de tomar decisões adequadas sobre sua prática escolar, contar com seus alunos como interlocutores na compreensão dos caminhos por eles percorridos na busca da resolução da situação; o que contribui para melhorar a aprendizagem, na medida em que favorece a continuidade dela e a progressiva autonomia do aluno. Da mesma forma, as avaliações de larga escala só farão sentido se servirem para que seus resultados sejam fonte de discussões e debates, por meio de pesquisas que tomem todo o processo como objeto de estudo. (BURIASCO, 2013, p.38)

A propósito, a partir da perspectiva de Peralta (2015) e Buriasco (2013) as avaliações externas adquirem uma nova aparência e é proposta a possibilidade de uma relação intrínseca entre as ações, considerando o que Franco (2015, p.603) descreve, “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros e esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidades”.

Nesse sentido a avaliação seja interna ou externa construída a partir da mediação pedagógica torna-se um meio educativo entre sujeito que se envolve no processo de ensinar e aprender.

A avaliação vista como uma atividade compartilhada por professores, alunos e seus responsáveis, de caráter sistemático, dinâmico e contínuo, serve para subsidiar a aprendizagem, e as informações recolhidas sobre a compreensão de um aluno são vistas apenas como uma amostra da informação possível sobre essa mesma compreensão. (BURIASCO, 2013, p. 40)

Apesar de a avaliação externa estar inserida na rotina das escolas públicas, ainda há olhares entre os professores com descredito. Ainda soa como um monitoramento de suas ações nos sentido de supervisionar deliberadamente a sala de aula, em contraposição à autonomia e a liberdade da sua ação pedagógica. A ambiguidade entre o fazer pedagógico do professor e a sua autonomia surge em decorrência da pressão que acompanha as avaliações externas e que acabam por definir o que deve ser ensinado, a partir da matriz curricular de cada avaliação, sob esse prisma o ensino passa a ser padronizado, tudo o que se ensina está anexado ao exame. E há o entendimento que com as avaliações externas o trabalho do professor passa a ser avaliado e controlado.

CAPÍTULO III

6. ESPAÇO EDUCATIVO: RELAÇÃO ENTRE O SABER E A ESCOLA

6.1. Escolas e Juventude

Refletir o espaço escolar implica o reencontro e o entendimento de conceitos como, juventude, convivência, respeito, democracia, regras, protagonismo e cultura juvenil. Reencontro que suscita indagação sobre como esses conceitos são concebidos e vivenciados pelos sujeitos, que integram o cotidiano escolar, entre eles, adolescente, jovem e adulto. Segundo Abramovai (2012, p. 15), “a escola é considerada como instituição privilegiada para a formação de crianças, adolescentes e jovens, segundo uma perspectiva cidadã e democrática, na qual as relações que se estabelecem entre os sujeitos têm papel determinante”. Neste sentido, reconhecer a condição dos sujeitos (estudantes) que interagem e constroem a convivência diária na escola, torna-se imprescindível para análise destes espaços formais. Simbiose que requisita dos educadores a percepção da diversidade sócio econômica, cultural, étnica dos estudantes que se encontram neste espaço, para que assim possam corroborar enquanto adultos na consolidação das relações e dos projetos de vida dos jovens.

De acordo com Dayrell (2007, p. 1109), a condição juvenil no Brasil tem “um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”. Assim, a escola tem um desafio a ser superado, além da transmissão de conhecimentos acumulados culturalmente pela humanidade, também colaborar com o jovem a construir sua trajetória de vida, profissional ou pessoal.

Num primeiro momento, dois fenômenos saltam aos olhos. O primeiro deles é a massificação. Os dados indicam que a escola para os adolescentes é uma escola em expansão. Em muitos casos, este crescimento quantitativo não é acompanhado por um aumento proporcional em recursos públicos investidos no setor. A escolarização, segundo fenômeno a merecer maior destaque, “cria juventude”, ou seja, contribui muito para a construção destes novos sujeitos sociais. (FANFANI, 2000, p. 1)

Um detalhe importante relativo às questões juvenis é ressaltado por Silva e Oliveira (2016, p. 294) quando acrescentam que, “no Brasil, adolescentes, apesar da tenra idade, estudam e trabalham. Há os que já abandonaram precocemente a escola e só trabalham nos mercados informais, sem nenhuma proteção social”. Porém, a qualquer instante, o estudante que abandonou precocemente os espaços educativos formais retornará para dar continuidade a

sua vida acadêmica. Neste retorno, o adolescente traz o estigma da exclusão, lacuna na aprendizagem, distorção da idade em relação a turma, em grande número, esses adolescentes já vivenciaram ou estão em situação de violência. De acordo com a afirmação das pesquisadoras do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, o adolescente e o jovem das classes economicamente menos favorecida, é vulnerável a essas situações.

De um lado, os jovens são colocados como os atores da sociedade mais envolvidos com um tipo de violência que se convencionou chamar genericamente de “criminalidade”. De outro, os estudos mostram que os jovens são mais vulneráveis ao tipo mais extremo de violência; qual seja a morte por homicídio. (SILVA & OLIVEIRA, 2016, p. 294)

Conforme referencia Dayrell (2007, p.1108), “ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil”.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), apenas 54,8% da população jovem no Norte do Brasil, entre 18 a 29 anos, terminaram o Ensino Médio. A realidade da juventude brasileira estampa-se nos espaços das salas de aula, refletindo a imensa desigualdade social e econômica do País. A Região Norte do Brasil vê a desigualdade social expressa no rosto de cada um, indígena, caboclo e ribeirinho, são aqueles que estão subempregados, desempregados, marginalizados, morando em condições sub-humanas nas favelas ou em regiões longínquas com serviço público precário, incluindo a escola.

As desigualdades raciais marcam profundamente a sociedade brasileira, reproduzindo-se ao longo do tempo por meio de mecanismos presentes em vários campos da vida social. São [...] os mais pobres, os menos escolarizados e os que padecem com o racismo estrutural, o que redundando, sobretudo, na ocupação de espaços mais precários no mundo do trabalho. Este ciclo vicioso perpassa diversos espaços da vida social e sua continuidade permite, além de perpetuar a exclusão dos negros, a naturalização e a invisibilidade deste fenômeno. (MATIJASCIC; SILVA, 2016, p. 269)

A partir desta análise, em conformidade com Abramovai (2012), Martins e Carrano (2011, p. 44) acrescentam o seguinte pensamento, “a escola, [...], constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta”. Neste sentido é necessário que o espaço escolar se desvencilhe de armadilhas que permitam ao adolescente e ao jovem a se excluir, ou ser excluído, do espaço de aprendizagem. Conforme, Pais (1990, p. 142) argumenta, “as escolas cristalizadas em moldes institucionais recebidos de uma época historicamente ultrapassada, «isoladas» do meio

social envolvente, impossibilitadas de corresponder às novas necessidades”. Entende-se, que reconhecer a circunstância vivida pelo estudante favorece a escola a tornar-se menos penosa. Segundo Paro (2016), a escola torna-se penosa quando ensina por meio de metodologias tradicionais, desconhecendo a condição do sujeito, entendendo que a única preocupação deve ser com o conhecimento da matéria. É pertinente considerar o descompasso entre o espaço educativo, o dinamismo, a criatividade juvenil e ainda a capacidade de se adaptar rapidamente as inovações contemporâneas.

A juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (PAIS, 1990, p.142)

Sacristán (2005, p.17) considera que, “nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que tem suas próprias aspirações”. O discurso do senso comum se adequa muito bem nesta situação, “o (a) professor (a) precisa estar com o pé no chão da sala de aula”, considerando a realidade e a história de cada um dos seus alunos no momento em que planeja, e executa as ações pedagógicas.

Compreender o jovem enquanto sujeito social, que delimita territórios, produz identidade e cultura exclusiva para seu grupo, auxilia o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se aproximem aos interesses juvenis.

Observa-se que tanto a cidade quanto a escola constituem locais das culturas entrecruzadas, apresentam-se como espaços híbridos não só pela presença dos vários grupos, mas também pelas expressões e mesclas culturais de espaços urbanos carregados de contradições e que se expressam no espaço escola. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 46)

A desnaturalização do olhar pelo docente, sobre a sua ação pedagógica, sobre a escola e sobre os estudantes e sua condição social simplificará a relação e a convivência na sala de aula. De acordo com Freire (1979, p. 8), “somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele [...] é capaz de admirá-lo, objetivando-o e transformá-lo”. Essa relação de “amorosidade” implica comprometimento com esse sujeito que está em processo de

formação, que segundo Freire (1979, p.9), “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e inexoravelmente, desumanizar-se também”.

O desprendimento de preconceitos, o distanciamento do espaço, para uma nova leitura deste contexto assegurará com certeza a relação dialógica entre os estudantes e professores. Segundo Charlot (2013, p. 151), a atividade escolar detém especificidade, são as relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo, e define como relevante a linguagem e a intencionalidade na relação do saber com a escola. Importa também, na construção de relações nos espaços educativos formais, a reflexão dos estudantes sobre a sua relação com o mundo e com o outro, por isso, Charlot (2013, p. 149) igualmente, traz a reflexão e a importância sobre os processos de distanciamento, objetivação e sistematização. Estabelecer a escola que aspira uma relação dialógica com os sujeitos que interagem internamente é um desafio a ser superado.

Concebe-se, que hoje as escolas em grande número, ainda se organizam e se estruturam conforme a lógica de tempos passados. Paro (2016, p.25) afirma que, “a escola tem permanecido tradicionalmente autoritária e resistente à participação democrática em seu interior”. Nessa perspectiva de organização antidemocrática, a escola se restringirá apenas a um espaço de transmissão de conhecimentos delegando aos estudantes a responsabilidade do seu aprender. De acordo com o pensamento de Paro (2016, p. 25), a escola exime-se de sua função pedagógica, em criar condições para que o estudante deseje aprender e envolva-se como sujeito na construção do seu próprio ser.

Enquanto o programa escolar tem ainda as marcas do momento fundador (homogeneidade, sistematização, continuidade, coerência, ordem e sequência únicas, etc.) as novas gerações são portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, móveis, instáveis, etc. A experiência escolar se converte a miúdo em uma fronteira onde se encontram e se enfrentam diversos universos culturais. (FANFANI, 2000, p. 8)

Entretanto, este paradigma de organização e estrutura atual da escola, remete a reflexão e a busca do entendimento de como as relações, que por mais arbitrarias que sejam se legitimam nas salas de aula. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2008, p. 26) afirmam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Entende-se, que a escola é o espaço que impõe e reproduz a cultura de uma classe dominante, desconsiderando a cultura das classes menos favorecidas. O espaço educativo, organizado inicialmente para acolher uma parcela da sociedade oriunda de uma elite, não se percebe que a organização vigente destes espaços educativos não acolhe as

crianças, adolescentes e jovens empobrecidos. Dayrell (2007, p. 1117) argumenta que, “se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade”.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é sociologicamente necessário na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais da qual ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e as funções da estrutura das relações significantes que constituem. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.30)

A escola que se organiza a partir de uma estrutura autoritária, acaba utilizando de subterfúgios com o objetivo de manter e legitimar suas ações por meio da violência simbólica que se faz presente nas salas de aula. De acordo com Bourdieu e Passeron (2008), a violência simbólica é a força que a classe dominante exerce sobre outra classe dominada, por meio da educação através da inculcação. Bourdieu e Passeron (2008, p. 58) afirmam que, “o trabalho pedagógico é um substituto da coerção física; a repressão física vem, com efeito, sancionar os reverses da interiorização de um arbitrário cultural”.

Dayrell (2007, p.1116) utiliza da seguinte argumentação, “esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola”. A escola como espaço educativo consolida a desigualdade enquanto há imputação de uma cultura que não lhe pertence. O adolescente e o jovem das classes menos favorecidas tornam-se estrangeiros no espaço que deveria lhes proporcionar formação e desenvolver valores. Neste processo desenvolve-se o senso de não pertencimento ao espaço educativo.

Dentro desta ótica, Dayrell (2007, p. 1117) afirma que, “a escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”. Estas configurações dos espaços educativos não se aproximam da perspectiva juvenil, estes trazem para os espaços educativos a marca da liberdade, da criatividade e do desejo de ser protagonista de sua própria história.

Mais além destas particularidades genéricas, os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver (FANAFANI, 2000, p. 8)

Entretanto, agregado ao traço juvenil empobrecido, tem a marca da violência, da exclusão, da desigualdade e da marginalidade. E as formas pejorativas e preconceituosas em que a sociedade se refere aos adolescentes e jovens, os delinquentes e marginais, são relações que se reproduzem nos espaços educativos.

Em outras palavras, os adolescentes e os jovens se encontram em uma instituição com normas e regras estabelecidas autoritariamente, omissa com a própria especificidade de seu fazer pedagógico, inflexível em sua prática e muito distante do diálogo. Sonega o contexto histórico dos estudantes, subsistem as inovações tecnológicas e permanece fora do seu tempo. Como descrito por Sacristan (2003, p. 132), “as escolas são instituições que nasceram e foram se configurando com espaços fechados, sintetizando um modelo de funcionamento que servisse ao mesmo tempo para as funções de acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar grupos numerosos”.

De fato, Bonafé (2015) é implacável ao afirmar que, imaginar a escola do futuro é temeroso, porque é imaginar a partir de uma prática institucional que pode perdurar inalterável enquanto tudo ao seu redor está desmoronando.

Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de adolescentes e jovens latino-americanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles (FANFANI, 2000, p.2)

O espaço educativo ao demonstrar a correlação de poder, autoritário, tradicional, não assegura aos jovens e adolescentes da periferia, a educação humanizadora, transformadora, capaz de constituir por meio das relações democráticas uma relação em que o estudante venha a ser sujeito, a partir da prática pedagógica, e que segundo Paro (2016, p.29), “que é a própria educação como produção de humano-histórico”. Alicerçar o espaço educativo, a partir de critérios democráticos, humanizadores, possibilita um novo jeito de construir o projeto educativo, que de acordo com Dussel (1997, p. 221), “trata-se de tentar um novo projeto educativo-cultural, de formar o povo a partir de sua própria história, de seus interesses, de sua própria identidade”. A ruptura da relação arbitrária possibilita o engendramento de um novo paradigma educativo.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. (FREIRE, 1996, p.13)

O respeito às diversas culturas e o processo dialógico consistente nos espaços educativos oportunizarão o cumprimento do papel social que lhe é atribuído, ser um espaço educativo para todos, independentemente das diferenças e das igualdades. Superar a fragmentação em todas as dimensões impostas pela rigidez de uma cultura arbitrária, fragmentação do conhecimento, das relações, da organização e da estrutura do espaço educativo, possibilitarão um novo paradigma educativo. Assim, poderá ocorrer o encontro das múltiplas culturas, histórias, mas que buscam a mesma esperança do direito de todos estarem assegurado, conforme Buber (2006, p. 57), “todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro”.

6.2. Escola: espaço para a construção de valores

A compreensão do jovem enquanto sujeito histórico torna-se obrigatório nos espaços educativos, para que a escola possa conceber um clima equilibrado, em que as expressões das diferenças e diversidades sejam respeitadas enquanto diferentes e diversas, mas não as tornem excludentes do processo de aprendizagem e da formação integral do estudante. E neste sentido o estudante precisa ser direcionado a compreender as relações existentes e a compartilhar com os demais envolvidos nos processos, os sucessos e os insucessos.

A escola deve exercer o seu papel de humanização a partir da socialização, da construção de valores necessários ao exercício da cidadania, por meio da convivência democrática e de intervenções concretas nas questões sociais e culturais. A educação em direitos humanos se constitui numa educação permanente e global, indo além da dimensão cognitiva e da mera aprendizagem das leis. É preciso que haja a experimentação dos direitos para que seus significados sejam apreendidos e difundidos. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2015, p. 9)

Compreende-se que a escola facilite as interações sociais entre os pares, entretanto, sabe-se que os desafios a serem superados não são poucos. A escola como espaço educativo acolhe estudantes de diferentes ambientes sociais, formas de convivência familiar e experiências culturais das mais diversas. Este cenário provoca as instituições escolares a

repensar estratégias de enfrentamento para os conflitos que surgem em seu interior, situações que se forem ignoradas, tornam-se manifestações de violência.

Sobre esse tema Dayrell (2003, p. 41), afirma que apesar da dificuldade em “construir uma definição da categoria juventude [...], principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais”. Torna-se imprescindível nos espaços educativos a reflexão sobre quem são os jovens que chegam à escola e como estabelecer condições de convivência e permanência desses sujeitos que se distinguem pelas diferenças que desejam ser reconhecidos socialmente, sendo esta uma escolha e não uma imposição. Jovens que delimitam os territórios para a sua vivência em grupos, conforme Martins e Carrano (2011, p. 44) afirmam, “há, contudo, riscos e incertezas provocados por um processo de globalização marcado pela desigualdade de oportunidades e pela fragilização dos vínculos institucionais”.

Estabelecer um clima de convivência nos espaços educativos não é uma tarefa simples, são muitas histórias que se encontram e ainda trazem conflitos das comunidades, das famílias e concentram-se em espaço único. A propósito Charlot (2002, p. 433) acrescenta que, “[...] trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas de aula, bando de jovens a que vem acertar, na escola, contas das disputas nascidas nos bairros”. Nestes casos os espaços educativos tornam-se vulneráveis a violência e conflitos e que não são inerentes às escolas.

O termo convivência é usado frequentemente nos ambientes educativos formais e não formais, entretanto, ainda é um termo em desenvolvimento, considerando que diariamente a escola apresenta diferentes configurações nas suas múltiplas relações e eventos. O tema, cidadania, ainda permanece como um grande desafio a ser superado pelas instituições educativas. Há a intencionalidade em educar para a cidadania, mas com a fragmentação do currículo, e muitas vezes com relações arbitrárias no interior das escolas, a estratégia mais comum utilizada para o desenvolvimento do tema é por meio dos projetos. De acordo com Serrão e Salema (2015, p. 3), sublinha-se que “o trabalho de projeto é relevante como estratégia de trabalho na área da cidadania. Porém, os projetos nem sempre tem continuidade, e torna-se estratégia de um único professor que se identifica com o tema”. E o professor nem sempre permanece naquela escola, vai para outra unidade e leva o projeto consigo.

Pensa-se que os alunos, sozinhos, poderão reorganizar depois essas informações fragmentadas e captar seu verdadeiro significado e sentido. De alguma maneira, a instituição escolar oferece as peças de um quebra-cabeça

(cada disciplina e seus blocos de conteúdo), porém não se compromete claramente a constatar se os alunos conseguem reconstituí-las de maneira compreensível. (SANTOMÉ, 1998, p. 38)

Assim, desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade ampla entre os adolescentes e jovens, em que direitos e deveres estejam presentes, torna-se um desafio quase insuperável. Ainda que se considere, a escola como espaço privilegiado de socialização.

Atualmente a expressão convivência, nos espaços escolares ultrapassa o tema da indisciplina ou apenas da violência. A exigência em criar um clima de convivência, exterioriza outros temas como necessários no espaço escolar: cultura da paz, direitos humanos, democracia, inclusão, gênero, respeito, temas que provocam posicionamentos e intervenção de professores e diretores das escolas, no sentido de superar situações de intolerância e desrespeito ao outro.

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos para uma sociedade similar. Uma meta desse alcance requer, conseqüentemente, que os recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia a dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã. (SANTOMÉ, 1998, p. 129)

A superação da fragmentação do currículo da educação básica dependerá de reformulação da formação acadêmica inicial, considerando que o professor também está em processo de desenvolvimento da consciência de cidadão e não sabendo estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, valores e atitudes diante do mundo globalizado.

Conforme afirma, Serrão e Salema (2015, p. 3), os professores estão pouco preparados para perceberem como podem abordar, transversalmente, temas da EC, enquanto lecionam os conteúdos programáticos de cada disciplina,

Segundo Evans (2013), entende-se que para estudar a convivência existem duas abordagens, normativo-prescritivo que são as premissas relacionadas à prevenção da violência e as conseqüências práticas para a convivência escolar, caracterizando princípios para uma educação de qualidade em que reduz o índice de abandono e reprovação. A segunda abordagem é identificada como analítica, que procura entender a convivência como um fenômeno relacional e compreendê-la dentro de processos históricos, sociais e culturais.

Assim sendo, a escola obriga-se a revelar as contradições individuais e coletivas do seu contexto no dia a dia, faz se necessário o enfrentamento com a mediação dessas relações para que haja contribuição no desenvolvimento integral dos jovens enquanto estudantes.

O que se percebe no dia a dia é que a escola convive com as contradições entre o que se deseja e o que efetivamente se concretiza em seus espaços. É anunciado nos espaços educativos o desejo da construção de uma escola democrática, embora, seja comum observar que as escolas, com poucas exceções, mantêm uma estrutura hierarquizada, inflexível em sua organização, com grande dificuldade em estabelecer o diálogo entre os sujeitos. Situação que é definida por Paro (2016, p. 37) como, “a persistência do modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática de prática pedagógica destoa do desenvolvimento histórico em outras áreas”. Prática que não presume a perspectiva de um processo de ensino que venha contribuir no processo de humanização do estudante, reconhecendo este como protagonista e sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Muito distante dos conceitos e das relações democráticas, a escola se propõe a ensinar democracia para o adolescente e o jovem na ambiguidade de sua organização. Situação que suscita uma reflexão sobre a importância da Educação para a Cidadania. A ausência de significado na aprendizagem de conceitos fundamentais para a convivência e a discrepância social vivida pelos adolescentes e jovens nas suas comunidades, favorece o conflito e a violência entre os pares, colocando os espaços escolares como palco de uma disputa violenta, invisível e silenciosa.

A falta de significado na aprendizagem para uma cidadania activa tem implicações negativas na vida de cada um e na comunidade, provoca um poder cívico fraco que põe em causa a qualidade da democracia, da liberdade e da autonomia das pessoas e das organizações e, por outro lado, induz uma consciência, individual e colectiva, frágil em relação à ética dos direitos humanos. (SERRÃO & SALEMA, 2011, p.112)

O processo de redemocratização do Brasil possibilita aspectos democráticos nas políticas educacionais a partir dos preceitos legais, foram os anseios vivenciados pela sociedade e pelos docentes por meio dos movimentos populares, neste sentido o Artigo 206 incisos VI da Constituição vão assegurar a gestão democrática na forma da lei. E a partir dessa proposição encontramos outras legislações que irão permitir a consolidação da democratização do ensino público no Brasil. No Estatuto da Criança e do Adolescente em parágrafo único, Artigo 53 diz que: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar

da definição das propostas educacionais. Segundo Cury (2009, p. 205) a, “gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e de atos. Ao caráter público e aberto se opõe o privado e o secreto”. Com o advento da Constituinte, e da nova Lei de Diretrizes e Base, normalizou-se os diversos conselhos, mecanismos que deveriam resultar em processos democráticos nas instituições educacionais.

Dessa forma, os conselhos são descritos por Paro (2016, p.150) “como estratégias de ação coletiva que se organizam e se institucionalizam em cada escola” e ressalta-se que alguns conselhos são impositivos, sem os quais a escola fica impedida de receber recursos financeiros necessários para o funcionamento.

Entretanto, os diversos conselhos institucionalizados com objetivo de assegurar a gestão democrática não retrata a realidade vivenciada pelas instituições que continuam hierarquizadas e inflexíveis em sua organização, com decisões centralizadas e a participação de pais e alunos muito distantes do contexto escolar. Como Paro (2016, p. 395) afirma o processo de falência da proposta de gestão democrática por conselhos é a “constatação do desinteresse do Estado no provimento de ensino fundamental de qualidade para a maioria da população”. A falta de funcionamento de todas as ações coletivas e a falta de transparência das práticas em gestão escolar impõe aos próprios estudantes e suas famílias a responsabilidade pelo não cumprimento do Estado com o seu dever.

Sob esse ponto de vista, pensar o espaço escolar é necessário ter em mente a escola necessária para este século; Costa (2010, p.100) sugere uma reflexão quanto a perspectiva de uma escola dinâmica, capaz de flexibilizar sua estrutura e organização, tanto espacial quanto de temporal, de acordo com os sujeitos que ali chegam, afirmando que “quando se tem uma concepção de escola em uma perspectiva que não traz para si as transformações da sociedade e os conflitos e as tensões encontradas no contexto social dos jovens, isso encaminha para desconexões entre a função da escola e o seu real significado para os jovens”.

No que se refere ao espaço escolar, é primordial considerar este, como um espaço de aprendizagem, cuja juventude reconhece a legitimidade e o impacto em suas vidas. Porém, não se veem contemplados e reconhecidos no fazer do dia a dia. A escola nessa perspectiva é um lugar de passagem, passa-se na escola e pela escola, falta enraizamento para a criação dos vínculos necessários que dão a origem de pertencimento. Forquin (1993, p. 24) nos remete a lembrar que a instituição escolar é “por destinação lugares de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de hábitos”.

O que quer dizer que uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da “caixa preta” das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída. “O que se passa no interior” pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições institucionais e sociais (FORQUIN, 1993, p.24).

As relações que ocorrem no contexto escolar e que suprimem a humanização terminam por colocar o adolescente ou o jovem em situação de exclusão, quando não reconhece o jovem como produto de culturas em seu convívio. E o desconhecimento da escola perante a cultura juvenil, permite que o adolescente e o jovem estejam em sala de aula e não pertençam a esse espaço, esse sentimento contribui para que o abandono e a reprovação, situações pedagógicas que conduzem o estudante a se excluir da escola. Embora, haja um alicerce legal com princípios democrático, que trazem a concepção dos direitos humanos, de respeito, solidariedade e da justiça, estes não se efetivam internamente na escola como elementos, ou instrumentos para agregar os adolescentes e jovens, auxiliando na superação da desigualdade vivenciada pelos estudantes na sociedade e que se reproduzem dentro do espaço escolar.

Em suma, Libâneo (2017, p. 35) diz que, “está convicto de que as organizações educam, as formas de organização e gestão tem dimensão fortemente pedagógica, [...] e usuários da escola aprendem com a organização”. Nesse entendimento Libâneo (2017) ratifica o pensamento de Forquin (1993), quando este afirma que a teoria do currículo supõe considerar os espaços educativos nos processos das interações. Inegavelmente, uma escola que deseja incluir a todos, precisa considerar a diversidade cultural e as diferenças individuais, para que esta multiplicidade cultural e as diferenças venham dialogar para a construção de um espaço que favoreça a apropriação do conhecimento com qualidade, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos adolescentes e jovens.

A escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p.167)

A propósito Martins e Carrano (2011) apresentam a urgência da reflexão sobre a complexidade das diversas juventudes que adentram os espaços educativos, na expectativa do acolhimento, respeito nas suas diferenças e opções. E espera da instituição escolar a contribuição na mudança de paradigmas na sua trajetória.

O desenho de cada cultura juvenil poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como pelos interesses específicos de cada grupo. Essas questões estão postas no espaço escolar e precisam ser enfrentadas para que o jovem se torne sujeito no processo educacional e sinta-se como parte importante nesse contexto. (MARTINS; CARRANO, 2011, p. 51)

Neste sentido, o espaço educativo carece de reinvenção, para atender os anseios da juventude contemporânea, Delors (1996) propõe os quatro pilares para a educação contemporânea, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver. O Conselho Federal do Ministério Público traduz os quatro pilares a partir de uma perspectiva transdisciplinar.

Essa perspectiva transdisciplinar é um novo desafio para a escola do século XXI, pois o aprender a conviver significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos. Aprender a conviver significa também aprender a ter uma maior consciência e responsabilidade social, desenvolvendo empatia, apreciação pela diversidade, respeito pelos outros e espírito de solidariedade (BRASIL, CONSELHO FEDERAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2014)

6.3. Arquitetura escolar e Currículo:

Compreende-se que a escola é um dos primeiros espaços de socialização e é o local em que os sujeitos passarão grande parte de suas vidas. E a arquitetura das escolas não se isenta de sentimentos, representações e interesses, igualmente, a arquitetura é currículo, transfere para os estudantes e todos que ali convivem, valores, significados em todas as dimensões do espaço educativo. O processo educativo é uma atividade espacial e temporal, cujos processos de aprendizagens ocorrem em todas as dimensões do espaço educativo. A propósito Escolano (2001) argumenta que a arquitetura escolar é parte do currículo oculto.

À arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja por si mesma bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 2001, p.45)

O espaço educativo como construção humana atende a múltiplos interesses, e silenciosamente o aspecto arquitetônico, enquanto currículo oculto inclui ou exclui. Nesse aspecto a realidade tem apresentado evidências do processo de fracasso escolar e exclusão que os estudantes das classes populares enfrentam.

Nas nossas escolas, salas separadas: o que se ensina é que a vida é cheia de espaços estanques. Turmas separadas e hierarquizadas: o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros. Consequência prática: a competição entre as turmas, competição que chega à violência. Saberes ministrados em tempos definidos, um após o outro: o que se ensina é que os saberes são compartimentos estanques [...]. Ah! Uma vez cometido o erro arquitetônico, o espírito da escola já está determinado! Mas nem arquitetos e nem técnicos da educação sabem disto... (ALVES, 2000, p. 13)

E o espaço escolar com significados subjacentes para o adolescente e para o jovem se organizam e se estruturam da mesma forma que nos séculos passados se organizaram quando atendia uma pequena parcela da sociedade. A disposição das carteiras e das salas de aula, dos outros espaços, como biblioteca, laboratórios, secretaria, os móveis, da sala da diretora, o espaço do refeitório quando existe, a campanha para entrada e saída dos alunos. O controle das notas, da disciplina, os tempos de aula hierarquizados. A juventude que hoje chega aos espaços educativos mudou, entretanto, o espaço físico permanece inalterado, continua sendo preparado a partir de uma cultura arbitrária, que não pertence às classes populares. E sutilmente o espaço vai imprimindo suas mensagens aos jovens de que estes estão em um lugar que não lhes pertence, favorecendo o fracasso escolar e a exclusão. Considerando a construção arquitetônica e organização interna da escola, faz-se necessário observar também o local onde são construídas, e a sua estética. Sob esse mesmo ponto de vista, Escolano (2001, p.27) afirma que, “uma escola é um continente que gera poder disciplinar. A ‘especialização’ disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas [...] como na disposição regular das carteiras”.

A organização interna dos espaços educativos não se assemelha com os interesses dos adolescentes e jovens populares que chegam as escolas após o marco legal em que asseguram a democratização, acesso à escola para todos. Todavia, esses estudantes e as comunidades são estrangeiros ou estranhos no espaço escolar. Nesse sentido, Martins e Carrano (2011, p. 47) considera que, “as formas desiguais de inserção social e acesso aos bens culturais em função das diferentes realidades econômicas e políticas vão configurar os muitos modos de ser jovem”.

A escola, cujo, espaço físico tem a função de contribuir para a construção dos sujeitos que convivem e interagem no processo de escolarização. Em Escolano (2001, p. 26) encontramos a seguinte afirmação, “o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”. No entanto, a escola não está preparada para receber as classes populares em suas salas de aula. Observam-se, as escolas que atendem as classes populares são prédios esteticamente feios, mal construídos ou construídos com material de má qualidade. Com pouca adaptação as regiões brasileiras, janela pequenas, isso contribui para o desconforto, considerando que este é um país tropical, pouca luminosidade, apesar do sol estar presente em quase todos os 365 dias do ano. As escolas são construídas em locais com pouca ou nenhuma segurança. Os bairros em que se localizam as escolas destinadas às classes populares são abandonados à própria sorte. Mobilização urbana precária, presença do Estado enquanto segurança pública inexistente.

A escola deveria ser além de um lugar "agradável, sóbrio, limpo, com ar e luz", "o lugar mais alegre e hospitaleiro", e, ao mesmo tempo, o modelo de uma existência superior (...) "A influência dos primeiros anos na vida de uma criança tem força bastante para fazê-la mais tarde renovar o povo". (ESCOLANO, 2001, p.36)

A ausência do Estado nestes bairros periféricos deixa os jovens em exposição à violência, assaltos, tráfico, prostituição. Grande número dos prédios disponíveis para a escola são construções adaptadas, nestes casos a precariedade torna-se mais evidente. Raramente essas escolas possuem espaços para biblioteca, laboratórios de ciências e os laboratórios de informática, quando existem já são obsoletos. Auditórios, teatros excepcionalmente não são áreas necessárias nesta proposta de espaço educativo. Assim, como não é considerada prioridade, as áreas de convivência, espaço em que os estudantes possam se encontrar para conversar, trocar experiências da vida. Por serem escolas que se localizam em áreas periféricas, a internet é de baixa qualidade ou nem tem, esses espaços deixam de ser educativos e se tornam espaços deseducativo. Por serem espaços inadequados, propiciam a agressividade gerando comportamentos mais violentos nos seus interiores. Nesse sentido, se apreende que os projetos arquitetônicos para os espaços educativos são pensados de acordo com o grupo social a que se destina.

As escolas nas áreas centrais, até por serem geralmente construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de espaços adequados para a leitura e para a recreação. À medida que as camadas populares em massa, conquistaram o direito a educação,

os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório e o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado pelo sistema de rodízio. (RIBEIRO, 2004, p.106, apud LIMA, 1989, p.37)

Esse contexto de desleixo, cujos setores gerenciais são cobiçados pela grande demanda financeira, acaba por contribuir com o fracasso e a exclusão dos jovens destes espaços educativos.

O espaço escolar não é, portanto, um "contêiner" nem um "palco", mas "um tipo de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores (...), quadros para aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e até ideológicos. (VIÑAO,1995, p 69, apud ESCOLANO, 1993, p. 97)

Embora, seja possível certificar que as escolas construídas em tempos passados, quando estas eram destinadas a uma pequena parcela privilegiada da sociedade, eram construções robustas, adequadas. Ostentavam uma exuberância, que ainda hoje chama a atenção, pela estética arquitetônica, pela grandeza dos prédios, com espaços arborizados, estruturados com laboratórios, bibliotecas, auditórios, espaços de convivência. Mas, já dá sinais de deterioração pela má qualidade das manutenções nos dias atuais. De acordo com Libâneo (2018, p. 414) “numa perspectiva sócio crítica a escola e o seu modo de organizar-se constituem um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e aprendizagem construído por seus componentes”. Para ele, todas as ações e ocorrências em uma escola tem caráter eminentemente pedagógico. Igualmente Escolano (2001, p. 25) propõe como argumentação que, “o estudo do espaço (escolar e não escolar) e de seus modos de representação e medida constituiu, sem dúvida, um motivo central em diversas disciplinas curriculares”.

Contudo, é relevante considerar a escola no tempo e no espaço, as relações e o modo como organiza as estratégias de ensino e aprendizagem. De acordo com Forquin (1993), a sala de aula constitui o suporte pedagógico na articulação das condutas de ensino e aprendizagem.

Embora, os espaços educativos no Estado do Amazonas, na sua grande maioria, estejam muito aquém do que é proposto como adequado, deveria favorecer a participação dos sujeitos de forma democrática. Oportunizando condições para que o adolescente e o jovem adquirissem o desenvolvimento da consciência crítica, assegurando a aquisição das habilidades necessárias para a mudança de sua própria história. De acordo com Libâneo (2018, p. 420), “as

escolas precisam ser mais bem organizadas e administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. O autor endossa que:

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens. (LIBÁNEO, 2018, p. 421)

O espaço educativo poderá ser caminho para as possibilidades ou o limite para o desenvolvimento integral do sujeito isso será consequência de conformidade das práticas pedagógicas.

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar do docente e do discente. (RIBEIRO, 2004, p. 106)

Entende-se que a escola para atender os desejos da juventude em busca de seus paradigmas, torna-se imprescindível ser uma escola em que as práticas desenvolvidas sejam democráticas e geradoras de autonomia, desenvolvam Práticas de Educação para a Cidadania, com a presença da interdisciplinaridade, que suscita diversas dificuldades ao nível da ação pedagógica dos docentes, visando uma formação holística dos cidadãos (Serrão & Salema, 2015). Seja de fato uma escola inclusiva, assegure a todos o direito de estar neste espaço que lhes é garantido legalmente.

Na contemporaneidade em que se buscam novos paradigmas para a educação, uma escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender, adequadamente as necessidades de seus alunos independente de suas diferenças a questão do espaço adquire uma importância ímpar (RIBEIRO, 2004, p. 104)

CAPÍTULO IV

7. METODOLOGIA

Esta investigação tem como propósito compreender o fenômeno do fracasso escolar presente na vida dos estudantes das classes economicamente menos favorecida, considerando o papel da avaliação externa e o baixo desempenho escolar que apresenta elevados níveis de reprovação, abandono escolar e distorção idade e série, na rede pública do Estado do Amazonas. Para a objetivação de tal intento definiu-se, a Escola Estadual Antônio da Encarnação que dispõe de ensino nos níveis, Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Programa de Correção de Fluxo, Ensino Médio e a modalidade de ensino EJA-Educação de Jovens e Adultos. Para a coleta de dado delimitou-se aos estudantes do 9º ano do Ensino fundamental anos finais, o Programa de Correção de Fluxo e a Educação de Jovens e Adultos. A delimitação ocorre a partir da constatação documental do baixo desempenho nos indicadores de qualidade da educação. Ciente da complexidade deste contexto torna-se necessário a delimitação do problema, considerando as questões mais relevantes.

Em Chizzotti (2014, p. 26) encontra-se a definição para o processo de pesquisa como sendo “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses”, delineando uma intervenção e favorecendo o processo de humanização da sociedade em que se vive.

De fato, o fenômeno do insucesso escolar constitui um problema no processo da escolarização entre as crianças e os jovens, e muito mais preocupante nas camadas mais pobres, o que contribui para a elevação dos índices de exclusão dos sistemas educacionais. Assim, na base do paradigma interpretativo, a investigação orienta-se por uma metodologia qualitativa no processo de recolha e análise dos dados. Em conformidade com Freire (1987, p. 20), “a realidade social, objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens e não se transforma por acaso”. Nesta perspectiva, a abordagem metodológica se assenta num estudo de caso e possibilitará o entendimento do fenômeno do fracasso escolar, a identificação dos padrões de comportamentos que permeiam as relações de poder nos espaços escolares, em que os sujeitos vivenciam cotidianamente no decorrer do ano letivo. E possibilita compreender o reflexo da desigualdade socioeconômica no processo da aprendizagem. Segundo, Aires (2015, p.7), “esta nova dinâmica, recupera-se a ideia de que o social é um fenômeno cuja natureza dinâmica e complexa supera as modelizações por muito ricas que se apresentem”.

Refletir os contextos sociais e os processos dinâmicos conferidos na história de cada estudante e profissional da educação permitirá redesenhar a função e o papel da escola em uma perspectiva de reconhecimento e consciência do direito de igualdade à educação básica. Romper com a cultura da exclusão e de fracasso escolar que há décadas se materializa na organização e na estrutura do sistema escolar, como afirma Arroyo (1997, p. 13) “a escola como instituição – não como boa vontade de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século”.

Na investigação qualitativa a relação é continuada; desenvolve-se ao longo do tempo. Conduzir a investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação (BOGDAM, 1994, p. 78)

Considerando que as abordagens de pesquisa surgem a partir de concepções sobre como o investigador desenvolve o seu olhar sobre o objeto de estudo, a opção por esta abordagem metodológica afigura-se a mais ajustada ao propósito da investigação.

A pesquisa será desenvolvida a partir do estudo de caso, sendo o objeto de investigação, os alunos de classe social menos favorecida, matriculados regularmente na Escola Estadual Antônio da Encarnação que acumulam repetidos insucessos escolares ao longo de sua vida. Aparentemente apresenta dificuldades na apropriação do conhecimento transmitido pela escola, contribuindo para que este indivíduo abandone o espaço escolar ou passe a conviver com defasagem na idade/série em que se encontra matriculado. Frente a complexidade do fenômeno do insucesso escolar das classes menos favorecidas, recorre-se ao Yin (2015, p.17) para explicitar que o “estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômenos e contexto não estão claramente definidos”.

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso tem a amplitude de todos os aspectos necessários ao rigor que uma pesquisa exige, apoia-se em trabalho de campo, estuda determinada instituição no seu contexto real, extraindo todo potencial possível de fontes múltiplas de evidências, entrevistas, questionários e análise documental. Apoia-se em orientação teórica definida, parte da compreensão de mundo de quem investiga e tem os sujeitos investigados como participantes do processo da coleta de dados. É um método válido para a investigação de um conhecimento empírico e segue um conjunto de procedimentos pré-

estabelecidos, imprescindíveis à elaboração das diversas fases da investigação a serem realizadas. Segundo Bogdan (1994, p.89), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

As informações colhidas e analisadas neste trabalho têm um caráter predominantemente qualitativo, em que se propõe compreender o que está sendo realizados nas práticas pedagógicas, como os sujeitos investigados, os estudantes, se ajustam ou não as instituições em que se matriculam. Desenvolver uma percepção de como as escolas enquanto espaço educativo e de direito para todos são avaliadas por estes sujeitos estudantes e qual o verdadeiro sentimento de pertença em relação à escola. As análises serão feitas a partir de descrições detalhadas das situações vividas, em seu contexto real, perante os resultados dos instrumentos da recolha de dados.

Através das técnicas de investigação e respetivos instrumentos para a coleta de dados serão selecionadas tendo em vista o contexto e os objetivos da investigação. Entende-se que o conhecimento global do problema permitirá definir o que será pertinente a realidade a ser investigada. E com os objetivos delineados tem-se a clareza do que se pretende alcançar e o universo a ser investigado.

Para esta fase foi solicitado da gestora escolar autorização para a aplicação dos questionários, entrevista e análise de registros e documentos internos como Projeto Político Pedagógico, atas de ocorrência com os alunos e docentes (ver Tabela 1).

7.1. Análise Documental

A análise documental deverá ser uma atividade exploratória. O desempenho dos estudantes será investigado no SIGEAM, Sistema de Gestão Integrada da Secretaria de Educação do Estado e em sites públicos, que analisam a nível nacional o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala.

A análise documental será utilizada para recolher informações relevantes sobre fatos que ocorrem no cotidiano da Escola Estadual Antônio da Encarnação, localizada em área periférica, atende um público excluído e em situação de vulnerabilidade. A propósito Kripka; Scheller; Bonoto (2015, p. 57) descrevem que “a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

Dessa forma, serão analisados os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno da Escola, Proposta Curricular Pedagógica, Projeto Avançar que é um projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, registros das ocorrências internas das escolas e ata de conselho de classe.

O desempenho dos alunos como, aprovação, reprovação, distorção idade, abandono, proficiência nas avaliações externas serão analisados em sistemas públicos e serão vistos como mecanismos de intervenção na realidade do espaço escolar, objetivando a melhoria na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e a garantia de acesso e permanência de todos na escola em idade própria.

A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Alguns autores denominam esta etapa como um processo de redução de dados que permitem a simplificação da informação, facilitando o processamento e obtenção de conclusões. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTO, 2015, p.69)

7.2. Inquérito por questionário

O questionário como instrumento de coleta de dados é composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Com perguntas claras e objetivas, a linguagem deve ser a mais clara possível, vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos informantes, sendo que as perguntas não podem sugerir ou induzir as respostas, as perguntas devem manter uma sequência lógica.

Questionário é definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.142)

O questionário apresenta vantagens no processo de coleta dos dados, entretanto, também apresenta desvantagens. Contudo, ainda é um instrumento muito utilizado nas pesquisas qualitativas. Gil (2008) relaciona vantagens e desvantagens.

Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exija o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes; não expõe os pesquisados à influência das

opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p.141)

Considerando as vantagens descritas por Gil (2008), este instrumento será aplicado aos professores que ministram aulas no Ensino Fundamental anos finais e no Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar. As questões serão elaboradas a partir do propósito da pesquisa serão fechadas e escalonadas (Ver anexo 05). Ressaltamos as dificuldades para realizar esta investigação com todos os estudantes da escola, por essa razão, optamos em aplicar os questionários aos estudantes do 9º ano, do Programa de Correção de Fluxo e da Educação de Jovens e Adultos (Ver anexos 03 e 04).

Para a aplicação dos questionários recorreu-se a ajuda dos professores e da coordenação pedagógica da escola, de modo obter o consentimento dos participantes. Foram apresentados aos estudantes e docentes os instrumentos de recolha de dados e afinados os procedimentos, bem como as autorizações para a recolha dos dados, através dos questionários e correspondentes matrizes, onde estão as dimensões e conteúdo a serem abordados, como se pode constatar nas Tabelas 2 e 3 (ver Anexos 1 e 2).

7.3. Entrevista

De acordo com Gil (2008, p.128), “pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formulam as perguntas.” Oportunizando a interação entre entrevistador e entrevistando, auxilia o investigador a compreender o contexto e as relações que se estabelece entre os sujeitos que se relacionam no convívio do espaço escolar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Entre as diversas alternativas para a coleta de dados a entrevista é considerada a mais flexível e mais adequada para se obter informações acerca do que as pessoas sabem, acreditam, esperam e desejam. Os profissionais que lidam com os problemas humanos utilizam esta técnica na busca de dados referentes aos diversos aspectos da vida social. Entre os diversos tipos de entrevistas focaremos na entrevista semiestruturada.

Esta investigação tem como proposta a entrevista semiestruturada, pois se considera como um modelo ideal (Ver anexo 06).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas,

centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. (BOGDAN 1994, p. 135)

Nesse tipo de entrevista é possível exercer certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário.

O modo mais confiável para reproduzir uma entrevista é a partir de uma gravação, nestes casos há que solicitar o consentimento informando que irá gravar o momento da entrevista (ver Anexo 04).

A ação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações. (GIL, 2008, p. 138)

7.4. Questões éticas

Amparada no ideal grego, a ética assegura o equilíbrio e bom funcionamento social de um determinado grupo. E que as ações sejam equânimes para todos os indivíduos envolvidos nessa ação. A cada indivíduo ou cada parte que se envolve na ação da pesquisa é necessário garantir a autonomia e racionalidade. Esses princípios indicam não a perfeição do agir, mas para que o trabalho transcorra da melhor forma possível.

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (BOGDAM, 1994, p.75)

O pesquisador deverá apresentar aos participantes à justificativa, os objetivos e procedimentos da pesquisa com clareza para que tenham a liberdade de participar ou não na investigação. Deverá assegurar a confidencialidade das informações repassadas, proteção de imagem e a não estigmatização. Garantia de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa e a segurança de acesso aos resultados. Pertencem ao investigador a responsabilidade e o rigor da

sua postura garantindo a harmonia e o respeito nas relações estabelecidas no processo do estudo. Nesta perspectiva, esta pesquisa deve pautar pela ética, respeito e assegurar o sigilo dos dados levantados, comprometendo-se em utilizá-los apenas para a pesquisa em questão.

CAPÍTULO V

8. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

8.1. Caracterização da escola

A Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho encontra-se localizada na Zona Oeste da cidade de Manaus-AM, no bairro chamado Lírio do Vale. Não há registro histórico do surgimento do bairro, mas de acordo com a memória dos antigos moradores, os relatos são de que com o advento da Zona Franca de Manaus, a área sofreu “ocupação” a partir do ano de 1975, em consequência do ciclo de migrações dos municípios interioranos e da Região Nordeste do país. De acordo com a afirmação de Oliveira (2007, p. 4), “as ocupações são estratégias que os segmentos populares encontram para ter acesso à moradia a partir da organização de “invasões” em lotes urbanos vazios”. Neste processo de urbanização sem planejamento, raramente o Estado se faz presente. Portanto, é uma área economicamente empobrecida, o que prevalece são os setores informais, pequenos comércios, feiras. Grande parte dos 21.534 moradores são jovens, em torno de 35%, de acordo com os dados (IBGE, 2010), se sub empregam no próprio bairro ou são empregadas domésticas em condomínios de luxo nos arredores. A desigualdade social como sempre é consolidada com a ausência do Estado. A marginalização e a falta de segurança facilitam a proliferação do tráfico de drogas e todas as mazelas decorrentes desse contexto e que se acomodam facilmente na sociedade desigual. Neste contexto, a ausência das políticas públicas expõe os jovens e adolescentes em condição de vulnerabilidade às inúmeras possibilidades de caminhos desviantes, como a violência, crime organizado e a exclusão social.

Esse público estigmatizado pela desigualdade e vulnerabilidade social chega a E.E. Antônio da Encarnação, trazendo consigo traços da exclusão a que são submetidos. A partir dessa circunstância configura-se uma escola com evidências do insucesso escolar.

A Escola Estadual Antônio da Encarnação, organiza-se nos seguintes níveis de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais, Programa de Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais: Projeto Avançar e Ensino Médio. A escola atende também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. A Escola Estadual Antônio da Encarnação atende 1.303 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O Ensino fundamental atende a 292 alunos, 91 alunos estão inseridos no Programa de Correção de Fluxo, Ensino Médio 734 alunos e a Educação de Jovens

e Adultos atende 277 alunos no turno noturno. A escola conta com 85 funcionários, entre eles 64 são professores distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. O Ensino Fundamental e Programa de Correção de Fluxo contam com 25 professores.

Ao longo dos trinta e dois anos de existência, a escola busca assegurar uma educação de qualidade, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018, p.24) em vigência, cuja afirmação é “a filosofia da Escola é buscar uma educação de qualidade interagindo com a comunidade interna e externa, preparando o cidadão como um todo, estimulando-o a participar de novos desafios na construção do conhecimento”. O Projeto Político Pedagógico baseado no que preconiza a legislação atual, cuja proposta é formar cidadãos críticos, reflexivos, atuantes na sociedade e preparados para a continuidade dos estudos no nível superior ou a sua inserção no mercado de trabalho.

Para esta investigação de campo, foram delimitadas, três turmas de 9º ano, três turmas do Programa de Correção de Fluxo e três turmas da EJA - Ensino Fundamental. Optou-se por investigar as turmas de 9º ano, considerando a possibilidade de maior experiência com o cotidiano escolar. E os alunos matriculados na EJA e no Programa de Correção de Fluxo por entender que estes já têm em seu histórico, repetências e abandonos. A partir dos questionários respondidos pelos estudantes do 9º ano e do Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar e EJA observa-se que de fato estes alunos acumulam mais experiências com fracassos escolares. Os dados evidenciam o que este estudo se propôs, compreender as causas do fracasso e evasão escolar de estudantes de classes menos favorecidas economicamente e o papel que a avaliação externa desempenha nessa realidade (Ver Tabela 5).

Tabela 5 Perfil dos estudantes da Escola Estadual Antonio da Encarnação

Idade dos estudantes	15 a 19 anos	20 a 30 anos	Mais de 30 anos
	50.7%	29.9%	19.4%
Convivência familiar	Pais	Avós	Outros
	49.25%	10.45%	40.30%
Estudantes com filhos	Sim	Não	
	44.78%	55.22%	
Gosta da escola	Sim	Não	
	77.61%	22.30%	
Reprovações	Uma vez.	Duas vezes	Três vezes ou mais

31.40%

11.57%

4.95%

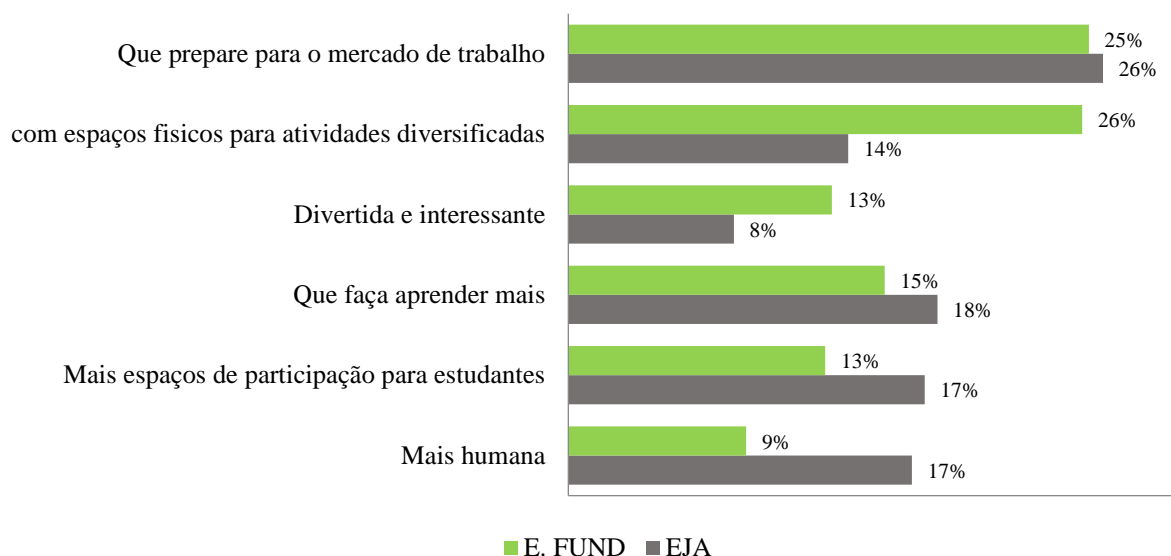
Fonte: A A autora (2021)

Observa-se a esperança e o desejo de mudar a realidade quando 77,61% dos estudantes afirmam que gostam de estar na escola, gostam do espaço de convivência proporcionado pelo ambiente escolar. Entretanto, um pouco mais da metade dos estudantes não convivem com seus pais, isso reflete diretamente no acompanhamento escolar pela família, fato bastante enfatizado pelos professores.

8.2. A escola ideal para estudantes e docentes

Detecta-se que os estudantes sonham com uma escola que assegure o futuro, possibilite a inserção no mundo do trabalho, seja humana e garanta a sua participação nos processos sociais. Abaixo é possível certificar o desejo dos estudantes quanto ao sonho de que a escola verdadeiramente transforme suas vidas (Ver Gráfico 1). Tanto os estudantes da EJA, como os adolescentes do Ensino Fundamental querem uma escola que contribua para a sua formação enquanto cidadãos e possibilite a sua inserção no mundo do trabalho, é a certeza da sobrevivência em uma sociedade desigual. Conectados com o mundo tecnológico os estudantes têm conhecimento da premência em buscar uma escola dinâmica, com espaços para atividades diversas, escola em que os conhecimentos dialoguem entre si e possibilite a construção de novos conhecimentos. Deseja-se uma escola que tenha os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem.

Gráfico 1: A escola idealizada pelos estudantes



Fonte: A A autora (2021)

Em contrapartida, os docentes idealizam uma escola que caminha na contramão do que os estudantes externam como sendo a escola ideal, enquanto os estudantes sonham com uma escola divertida interessante, os docentes querem uma escola com regras rígidas, com participação das famílias, aqui é importante ressaltar que 50.75% dos estudantes convivem com pessoas que não são os seus pais. Os docentes almejam uma escola em que estudantes saibam conviver e o respeito permeie as relações. Contudo, os registros realizados pela coordenação pedagógica no livro de ata, apontam que professores recusam a ministrar aulas, destratam os estudantes, constrangendo-os, humilhando-os com vocabulários de baixo calão. Segundo, os estudantes nestes registros, convivem com maus tratos por determinados professores diariamente. Abaixo é possível averiguar que apresenta a escola idealizada pelos professores (Ver Quadro 2). Em todas as respostas o protagonista é o professor, o estudante é coadjuvante no processo. Nessa relação o estudante é o sujeito que tem apenas deveres a ser cumprido.

Quadro 2: Escola ideal para os docentes

Salário dos professores, valorização dos professores, capacitação séria.
Com recursos pessoais e materiais e o apoio total dos responsáveis pelos alunos.
Uma escola com família participativa, com valorização da educação e do professor, com recursos necessários para a aprendizagem e infraestrutura adequada.
Uma escola onde a família do aluno esteja mais presente.
Toda escola tem que ter disciplina, sem disciplina não há aprendizagem.

A escola precisa da participação de todos e acompanhamento da família. Não se percebe escola sem família.
Desconheço; deveria ser a escola cumpridora do regimento geral das escolas públicas.
Com estrutura adequada, com acompanhamento dos familiares, pedagógico e psicológico.
Uma escola mais rígida, com mais espaço e que oferecesse cursos técnicos, valorizasse mais o professor e que os nossos alunos tivessem mais interesse pelo estudo. Essa escola teria que ser atrativa para o aluno, que ele se sentisse seguro e motivado.
Com estrutura adequada, com acompanhamento dos familiares, pedagógico e psicológico.
Uma escola a moda antiga, menos matéria, menos dias de aula, mais conteúdo relevante e mais disciplina e respeito.
Uma escola que seja mais bem acompanhada pela SEDUC no sentido de oferecer periodicamente formações adequadas a nossa realidade para professores e pedagogos.
Uma escola que tenha mais estrutura, maior valorização do professor e que o sistema educacional priorize não o índice de aprovação, mas sim o índice qualitativo.

Fonte: A A autora (2021)

Poucos docentes conseguem idealizar uma escola próxima do que os estudantes têm como expectativa de escola ideal. A seguir verificam-se as raras considerações quanto à presença do estudante na escola (Ver Quadro 3).

Quadro 3: Escola X Estudante: Aprendizagem significativa

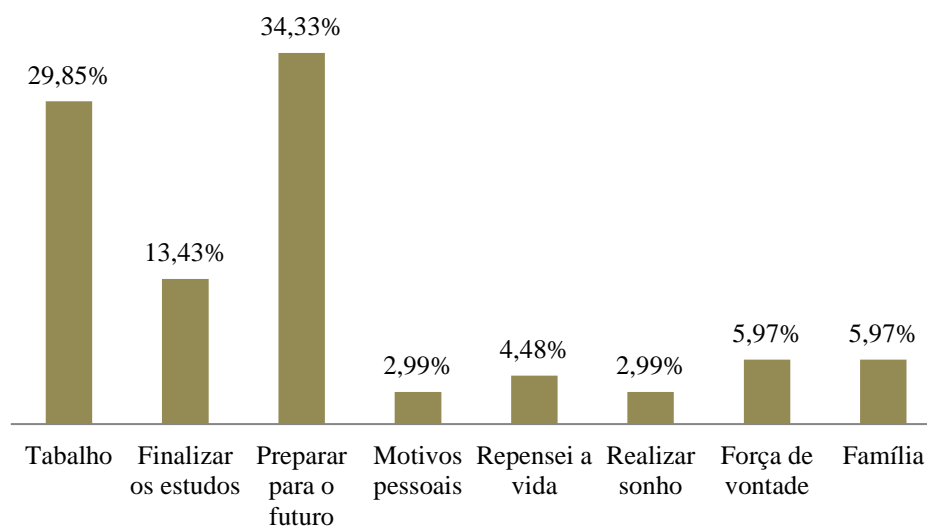
Escola que trabalhe aulas e projetos interdisciplinares, que prepare o aluno para o mercado de trabalho, dando-lhe noção de direitos e deveres.
A escola ideal é aquela que os estudantes gostem de vir para a escola, que respeitem os colegas e os professores, que tenham interesse em aprender visando à vida como cidadão e que tenham objetivos de vida, coisas que o estudante não tem.
Escola ideal é aquela que atende as mudanças da sociedade e que consegue capacitar os alunos tecnicamente quanto humanamente, transformando-os em cidadãos conscientes.

Fonte: A A autora (2021)

9. OS ESTUDANTES SOB O OLHAR DO DOCENTE

Docentes e estudantes entram em rotas discrepantes no universo escolar, enquanto os estudantes que abandonaram a escola retornam em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho ou em busca de acesso à universidade (Ver gráfico 2), os docentes julgam os estudantes como desinteressados, irresponsáveis e outros conceitos depreciativos e discriminatórios.

Gráfico 2: Motivos para o retorno dos estudantes à escola



Fonte: A autora (2021)

Enquanto os estudantes retornam ao espaço escolar com a ambição em mudar sua trajetória histórica, encontram os docentes com o olhar de descrédito para com os estudantes. E sequer consideram os motivos pelos quais os estudantes abandonaram a sala de aula (Ver Tabela 6).

Tabela 6 Olhar dos docentes em relação aos estudantes

Característica dos estudantes	Quantitativos de docentes
Participativo	6%
Amigáveis	4.3%
Interessados	0%
Questionadores	0%
Conectados às tecnologias	26%
Respeitosos	0%
Desinteressados	86%
Violentos	4.3%
Desconectados do mundo	56.5%
Outros	8.6%

Fonte: A autora (2021)

Percebe-se diariamente que a sala de aula constrói o discurso em que o próprio estudante se torna o responsável por seu próprio fracasso escolar. Conseqüentemente, o discurso é assimilado e eles assumem a responsabilidade pelo seu abandono a escola. Visto que, 26,47% dos estudantes da EJA responderam ao questionário e assumem a falta de interesse próprio como à causa para o abandono escolar, e 17,65% se assumem como irresponsáveis (Ver Tabela 7).

Tabela 7 Motivos para o abandono escolar segundo os estudantes da EJA

Falta de interesse	26,47%
Falta de responsabilidade	17,65%
Gravidez	13,24%
Trabalho	13,24%
Repetência	7,35%
Problemas familiares	5,88%
Amizades erradas	4,41%
Recusa da família em realizar matrícula	4,41%
Namoro	2,94%
Viagens	1,47%
Distância da escola	1,47%
Mudança de endereço	1,47%

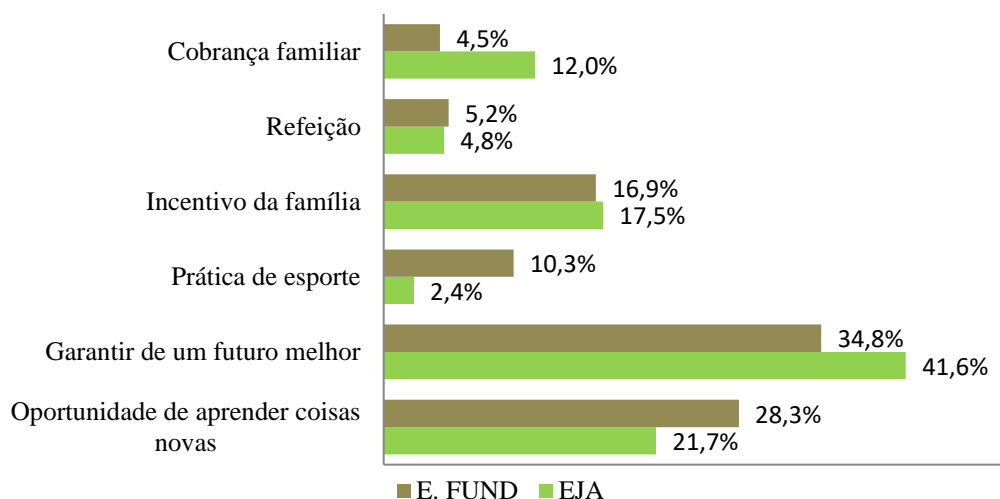
Fonte: A autora (2021)

Dessa forma, legitimam o discurso perverso da escola e enfraquecem a ação do sujeito no enfrentamento da sua própria realidade. Extraem da coletividade a crença e a possibilidade de mudança do contexto vivenciado por eles mesmos. Como descrito por Bourdieu (2008, p.53), “tais ações de imposição simbólica não podem provocar a transformação profunda e durável daqueles que elas atingem a não ser na medida em que se prolongam numa ação de inculcação contínua”.

Os estudantes da EJA retornam à escola vislumbrando o futuro, buscando uma melhor capacitação para o enfrentamento do mercado de trabalho em tempos de globalização ou o acesso à universidade mesmo que tardio. Ao serem indagados sobre os motivos para ir à escola diariamente, tanto os estudantes da EJA como do Ensino Fundamental, têm como principal motivação a garantia de um futuro melhor. A possibilidade de aprender novos conhecimentos.

Abaixo se verifica que os alunos da EJA mais amadurecidos demonstram mais determinação na busca de um futuro melhor, os adolescentes do Ensino Fundamental são mais curiosos em busca de novos conhecimentos.

Gráfico 3: Razões para a frequência escolar diária



Fonte: A autora (2021)

10. A CULTURA DA REPROVAÇÃO

Todavia, a desesperança acumulada nos anos de reprovação e de abandono acarreta o sentimento de desperdício e de fracasso da própria vida, sentimento que acaba muitas vezes levando os jovens ao abandono da escola e sendo cooptados pelo submundo da violência e do crime, alargando e alicerçando a desigualdade social e econômica. Em pesquisa realizada nas escolas públicas do Rio de Janeiro, Earp (2009, p. 619) alega que, a “pedagogia da repetência” é parte integral da própria filosofia de ensino, e aceita por todos os agentes como “natural”. A tabela abaixo demonstra a consolidação da pedagogia de reprovação na Escola Estadual Antônio da Encarnação (Ver Tabela 8).

Tabela 8 Taxa de aprovação e reprovação - Ensino fundamental/ 6º ao 9º ano da E.E. Antônio da Encarnação

Ano	Aprovação	Reprovação	Deixou de frequentar	Nº de alunos
2015	66,2%	18,6%	15,2%	429
2016	60,6%	18,1%	21,3%	383
2017	72%	16,55%	11,42%	332

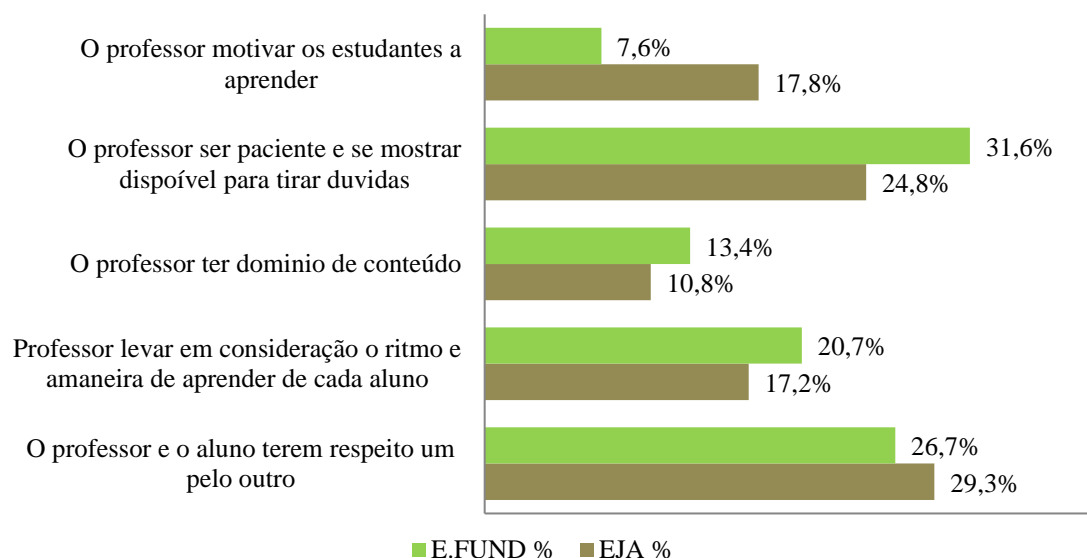
Fonte: Sigeam (2018)

Da mesma forma em que a reprovação é um processo natural, a transferência de responsabilidade do insucesso escolar para o estudante também é consolidada, conforme o registro no Livro de Ata (2018, p.10), o professor de uma disciplina X foi chamado a justificar o grande número de alunos com baixo desempenho em suas avaliações, a justificativa do professor X é primária, “a falta de interesse e compromisso por parte dos alunos em querer aprender”. A propósito, Gauthier, Bissonnette e Richard (1989, p.29) afirmam que “o professor é o fator de maior impacto no desempenho dos alunos que lhes são entregues”.

10.1. Fatores que contribuem para a eficácia da aprendizagem

A importância do docente no processo de aprendizagem é apresentada partir do ponto de vista dos estudantes que considera o respeito mútuo, a paciência do professor para ensinar, o respeito ao ritmo e a maneira que cada um desenvolve no processo de aprender (Ver Gráfico 4). Todos esses elementos na visão dos estudantes são indispensáveis para o sucesso na vida escolar.

Gráfico 4: Relação professor/aluno contribuindo para a aprendizagem



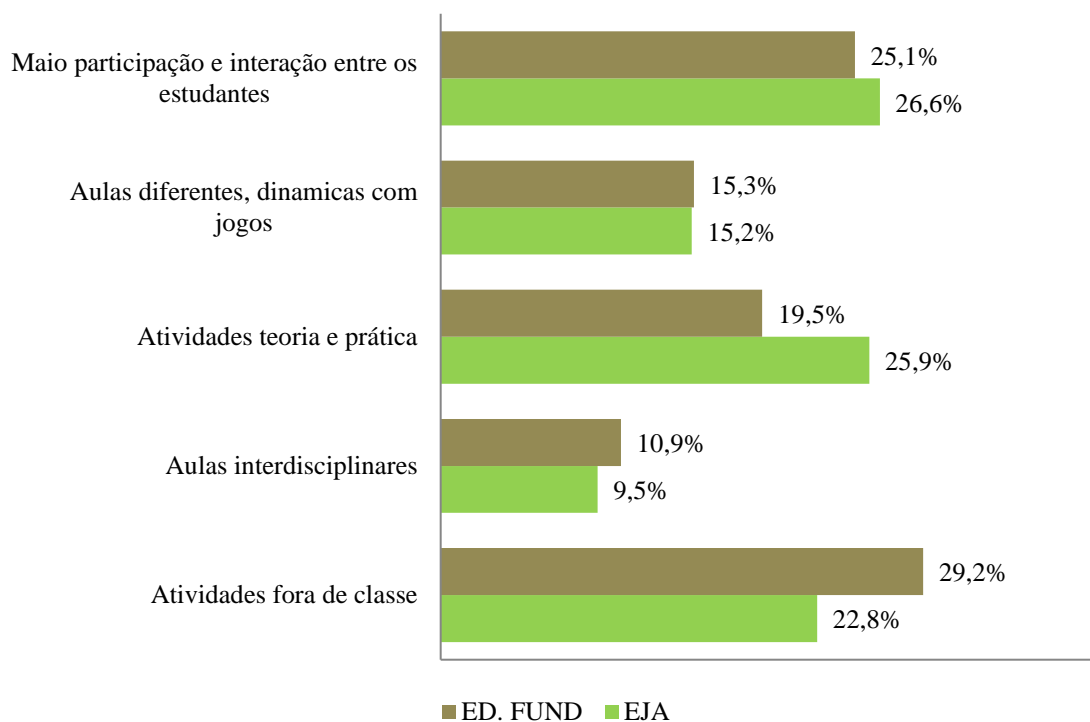
Fonte: A autora (2021)

Aparentemente o espaço escolar é um espaço que acolhe o contraditório entre as expectativas dos estudantes e a prática pedagógica dos docentes. Nesse sentido, é importante ressaltar que o Livro de Ata (2018, p.3), traz registros de ocorrências em que docentes das múltiplas disciplinas, cuja, recusa em ministrar aulas é frequente na escola. Os docentes optam em ficar na sala destinada aos professores, atualizando diários e outros documentos, ainda que,

os professores usufruam a Hora de Trabalho Pedagógica (HTP), “tempo livre” remunerado para o professor planejar, avaliar e fazer os registros necessários nos diversos documentos.

Os estudantes indicam o caminho para superação das dificuldades e para a melhora da aprendizagem, aulas dinâmicas, espaços inovadores, relação entre a teoria e a prática, atividades fora de classe (Ver Gráfico 5).

Gráfico 5: Estratégias de sucesso para aprendizagem



Fonte: A autora (2021)

Mais uma vez destaca-se a divergência entre as expectativas dos estudantes e docentes. Abaixo se observa a importância dos temas transversais na contribuição para o desenvolvimento da cidadania, na corroboração com a prática interdisciplinar, para provocar a interação entre os pares, possibilitar a contextualização da vida de cada um é pouco desenvolvido pelos docentes em suas aulas (Ver Tabela 9).

Tabela 9 Temas transversais: Formação integral do estudante

Temas transversais	Pouco satisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório
Cultura local	3,40%	9,09%	5,97%
Temas atuais	2,04%	7,79%	11,94%

Esportes	7,48%	5,19%	5,97%
Diversidade	4,76%	6,49%	8,96%
Educação financeira	10,88%	2,60%	4,48%
Mundo de trabalho	5,44%	7,14%	5,97%
Empreendedorismo	7,48%	5,84%	4,48%
Mercado de trabalho	6,80%	5,19%	7,46%
Tecnologia Digital	7,48%	6,49%	2,99%
Projeto de vida	3,40%	7,14%	10,45%
Política	7,48%	5,19%	5,97%
Sexualidade	6,12%	6,49%	5,97%
Drogas	5,44%	6,49%	7,46%
Abuso sexual e pedofilia	6,80%	6,49%	4,48%
Acolhimento aos refugiados	10,88%	3,90%	1,49%
Direitos Humanos	4,08%	8,44%	5,97%

Fonte: A autora (2021)

Além de fatos como a recusa em ministrar aula serem corriqueiros, é observado que a legislação é suprimida em detrimento dos direitos dos estudantes. A LDB em seu Art. 13 assegura ao estudante o direito de realizar recuperação de aprendizagem, neste caso o docente deverá estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Entretanto, verificam-se diversos registros de ocorrências, realizados pelo coordenador pedagógico, requerendo do professor o cumprimento da legislação, quanto ao direito do estudante em realizar recuperação de aprendizagem. Ao passo, que esses registros não apresentam nada que se possa deduzir como solução para os impasses cotidianos na escola. Impasses que se não são solucionados e que contribuirão efetivamente no desempenho dos estudantes. Em síntese, Bourdieu (2011, p.61) apresenta as razões pelas quais a escola legitima a desigualdade, “a escola sanciona as desigualdades que somente ela poderia reduzir”. Aparentemente, há uma acomodação dos impasses de forma que a convivência no ambiente escolar se torne “harmoniosa”.

11. PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO – PROJETO AVANÇAR

O silêncio consentido internamente produz outro revés a ser enfrentado por profissionais que integram a escola e que afetam a vida dos estudantes. A distorção idade série é um desafio produzido pela própria escola, com a prática estabelecida de reprovações e exclusões das salas de aula, em muitas oportunidades pelos próprios docentes. Com o retorno do estudante ao sistema educacional, sua faixa etária não é mais compatível com a série de origem, evidenciando a desigualdade na trajetória escolar. Recentemente houve a divulgação do documento da UNICEF, “Panorama da Distorção Idade Série no Brasil”, cujo objetivo é alertar o Brasil para os sete milhões de estudantes que tem dois ou mais anos de atraso escolar.

A distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada. (UNICEF, 2018)

A Escola Estadual Antônio da Encarnação ao longo dos anos vem acumulando índices negativos nesse aspecto (Ver Tabela 10). Como consequência das inúmeras reprovações e abandono escolar, segundo Silva, Barros, Halpern e Silva (1997, p.43) a repetência gera mais repetência, “além de revelar o caráter autoritário e repressivo desses dispositivos, a pedagogia da repetência supõe que a simples repetição gera aprendizagem e que o padrão para superar o fracasso escolar consiste em fornecer mais e mais educação”.

Tabela 10 Taxa de distorção idade/série da Escola Estadual Antônio da Encarnação

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2014	45%	37%	43%	36%
2015	52%	55%	49%	37%
2016	66%	52%	54%	53%

Fonte: Qedu (2018)

Para superar essa realidade a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - Amazonas, implantou no ano de 2005 em toda rede pública estadual o “Programa de Correção do Fluxo Escolar do 1º ao 9º ano – Projeto Avançar”. Assim, pretendia-se regularizar o processo

escolar dos estudantes com atraso de dois ou mais anos na sua trajetória escolar. Oportunizando metodologias diferenciadas e significativas na aprendizagem e fortalecendo a autoestima dos estudantes. No entanto, observa-se de acordo com a tabela acima, que não houve redução dos índices, ao contrário do que espera, em determinados períodos houve aumento. No 6º ano, série de transição, do Ensino Fundamental anos iniciais para o Ensino Fundamental anos finais, os índices aumentam significativamente, o que reflete abandono escolar entre um nível e outro e o alto índice de reprovação no sexto ano.

De acordo com o olhar dos docentes da Escola Estadual Antônio da Encarnação o Programa de Correção de Fluxo contribui de maneira muito acanhado com a melhoria e a permanência dos estudantes em sala de aula (Ver Tabela 11). Observa-se desconexão entre a fala dos professores e os dados de abandono escolar do Programa. Enquanto o corpo docente entende que o programa contribui para a inclusão dos estudantes no sistema escolar e na sociedade o indicador de abandono aumenta a cada ano.

Tabela 11 Programa de Correção de Fluxo - PROJETO AVANÇAR: Inclusão versus Exclusão

Programa de Correção de Fluxo – Projeto Avançar	Sim	Não
Contribuição do Programa de Correção de Fluxo para a inclusão dos estudantes ao sistema escolar e na sociedade.	78.3%	21.7%
Relação de conformidade entre o currículo do Ensino Fundamental e o currículo do Programa de Correção de Fluxo.	60.8%	39.2%
Relação de conformidade entre a metodologia do Programa de Correção de Fluxo e o Ensino Fundamental regular.	30.5%	69.5%

Fonte: A autora (2021)

Os dados apresentados com relação aos alunos que deixou de frequentar a escola nos anos 2016 e 2017 é em média 30%, ou seja, de cada 10 alunos pelo menos três alunos abandonam a escola por motivos diversos (Ver Tabela 12).

Tabela 12 Taxa de aprovação e reprovação: Programa de Correção de Fluxo - PROJETO AVANÇAR

Ano	Aprovação	Reprovação	Deixou de frequentar	Nº de alunos
2105	72,03%	16,55%	11,42%	86

2016	51,1%	18,4%	30,6%	49
2017	67,19%	1,56%	31,25%	64

Fonte: Sigeam (2018)

Os motivos são inúmeros, a gravidez na adolescência é um dos principais fatores responsáveis por parte do abandono, reclusão dos adolescentes que se envolvem com o crime, o trabalho ainda na infância para a subsistência da família. De acordo com o relato da gestora, “é necessário à permissão da escola para que as adolescentes tragam seus filhos (as) ainda bebê para a sala de aula amenizando o abandono”.

Em primeiro lugar, esses alunos trazem problemas novos que a instituição não sabe como resolver, não apenas enfrentam dificuldades para se apropriar dos saberes, o que constitui um desafio pedagógico novo para os professores, mas também muitas vezes perturba o desenrolar normal das aulas e às vezes mostram comportamentos violentos. (CHARLOT, 2009, p.17)

O que se comprova efetivamente quanto ao Programa de Correção do Fluxo, que a única alteração observável é a reorganização de turmas, e o recrudescimento, do caráter de exclusão no interior da própria escola. São turmas consideradas indisciplinadas, desinteressadas, não “querem nada com a vida”. Em diversas situações é utilizado vocabulário como bando de delinquentes e outros similares. Os docentes designados a ministrar aulas nessas turmas são aqueles que chegam com históricos profissionais negativos, são os mais faltosos e apresentam mais dificuldades em lidar com os adolescentes e seus comportamentos. Como resultado dessa relação professor aluno, encontram-se registros no livro de ata (2017, p.3), “professor Y chegou à coordenação pedagógica aos gritos, berros e palavras impróprias para com os alunos.” Motivo do descontrole, de acordo com o professor a recusa do aluno em realizar as atividades, brincadeiras e conversas em sala de aula. Apresentando atitude autoritária e descontrole no comportamento em relação aos estudantes. Com o propósito de elucidar essa relação arbitrária, Bourdieu e Passeron (2008, p. 32), considera que, “enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação [...] do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição”. Nesse registro o aluno relata a coordenadora pedagógica os maus tratos do professor diariamente em sala de aula.

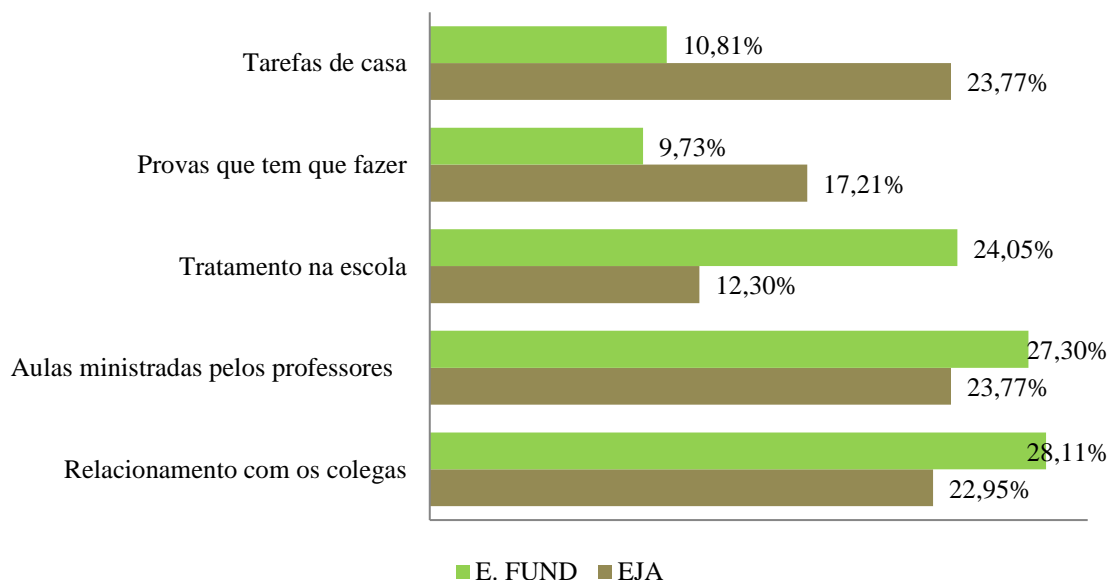
Os resultados de desempenho da escola demonstram uma relação arbitrária e a crença de que os meninos e meninas, filhos e filhas, das classes menos favorecidas não possuem inteligência suficiente para aprender o “saber” que é ensinado pela escola. Isso acaba reiterando a ideologia do dom como pressuposto para justificar o baixo desempenho. A propósito, Charlot

(2009, p.18) argumenta que, à carência biológica de inteligência, fonte de atraso mental, sucede, no discurso sobre o fracasso escolar, [...] a “carência cultural”, são efeitos da pobreza, isto é, da falta de dinheiro.

12. AVALIAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES

Imaginar que estudantes não avaliam as aulas ministradas pelos professores é uma ilusão. De acordo com as respostas entre as diversas razões para reclamações quanto à escola destacam-se as aulas ministradas pelos professores e o relacionamento com os colegas (Ver Gráfico 6). A presença do *bullying* nos espaços escolares é constatada em diversas situações, o que colabora para o aumento da violência.

Gráfico 6: Avaliação da escola pelos estudantes



Fonte: A autora (2021)

A insatisfação dos estudantes com as aulas ministradas encontra-se consonância com a opinião dos docentes ao responder o questionamento sobre a eficácia do processo de aprendizagem (Ver tabela 13). Ao ministrar as aulas os docentes sabem o caminho para torná-las interessantes, significativas e facilitar a aprendizagem. Entretanto, as aulas continuam expositivas, transmite-se conhecimento. De acordo com Freire (1994, p.34) “[...] na concepção “bancária” [...] a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores”. E Freire (1994, p.36) reafirma que “a educação bancária enche os educandos de conteúdos. É depósito de comunicados.” O conhecimento está em torno, mas não dentro do mundo de cada um.

Tabela 13 Aprendizagem X Metodologia

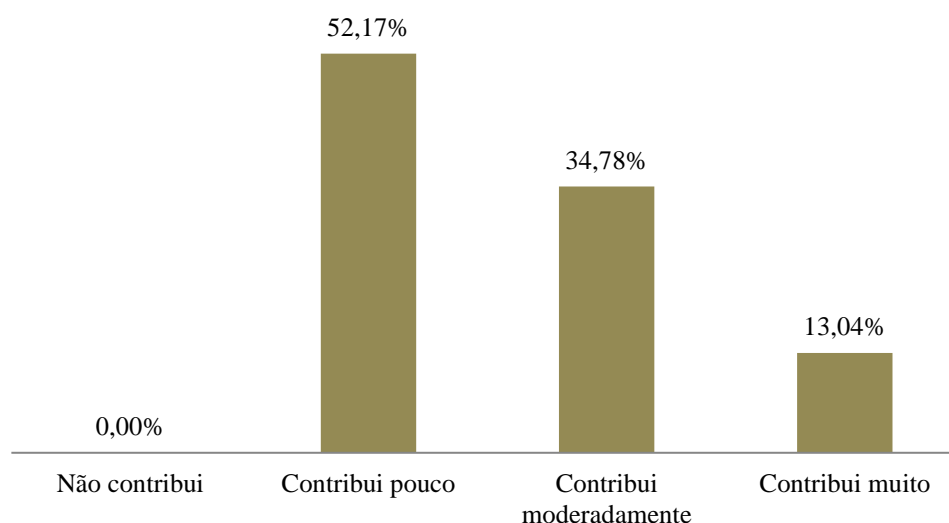
Metodologia	Pouco satisfatório	Satisfatório	Muito satisfatório
Interdisciplinaridade	34.7%	56.5%	8.8%
Prática e teoria	30.4%	17.3%	52.2%
Projetos com temas de interesse dos estudantes	26.1%	34.7%	39.1%
Aulas interativas	30.4%	34.7%	34.7%
Jogos e atividades lúdicas	21.7%	43.5%	34.7%
Relacionamento entre professor-aluno	13.0%	39.2%	47.8%
Laboratório de informática ou de ciências	43.4%	17.3%	34.7%
Autonomia do aluno	39.1%	26.0%	34.7%
Respeito ao ritmo e a maneira de aprender de cada estudante	17.3%	47.8%	34.7%

Fonte: A autora (2021)

13. AVALIAÇÃO EXTERNA

A concepção dos professores é que a avaliação externa traz uma contribuição muito pequena para a melhoria da aprendizagem (Ver Gráfico 7).

Gráfico 7: Avaliação externa e melhoria da aprendizagem



Fonte: A autora (2021)

A maioria dos professores tem conhecimento dos resultados das avaliações e a utilizam em seus planejamentos. Aparentemente não investem esforços para que os estudantes possam valorizar as avaliações externas como um indicativo para construção de políticas públicas educacionais (Ver Tabela 14). A gestora relata “que no ano de 2017 a escola não teve coroa na aplicação do SAEB e com isso a escola ficou sem a nota de desempenho da instituição”.

Tabela 14 Conhecimento e uso dos resultados das avaliações externas

	Sim	Não
Conhecimento dos resultados das avaliações externas	82,6%	17,4%
Utilização dos resultados nos planos de ensino	73,9%	26,0%

Fonte: A autora (2021)

O julgamento do sujeito com base em seu desempenho na escola desconsiderando outras formas de conhecimento adquiridas no dia a dia da criança ou do jovem possibilita o constrangimento, do estudante e da família, no interior da escola. Conforme afirma Charlot (2009, p.33), “o fracasso não é apenas a ausência de êxito, é uma experiência vivenciada pelo aluno, são situações que ele não consegue dominar, é uma história de sofrimento e humilhação”.

Inquestionavelmente, atualmente o constrangimento dos estudantes e das famílias empobrecidas se dá a nível coletivo e público, isto ocorre por ocasião da divulgação dos

resultados do SAEB. Ao averiguar a *mídia* de circulação nacional percebe-se claramente a condenação das escolas públicas, comparações entre escolas privadas e públicas, entre áreas de maior desenvolvimento e áreas de menor desenvolvimento, entre pobres e ricos. A impressão que se tem é que quem nasceu pobre ou em uma região menos desenvolvida está condenado a um baixo desempenho em sua vida escolar. Arroyo (2009) diz que é uma ação segregadora coletiva, o estudante deixa sua individualidade, com sucesso ou com o fracasso, assume o sucesso ou a vergonha do coletivo. Dessa forma Arroyo (2009, p. 221) diz que, “cada aluno faz a prova, porém, seu desempenho, sucesso ou fracasso, deixa de ser dele e é agregado como sucesso-fracasso, bom ou mau desempenho do coletivo a que pertence”.

Observa-se na tabela seguinte, que trata da proficiência, a classificação dos estudantes da Escola Estadual Antônio da Encarnação, em avançado, proficiente, básico e insuficiente (Ver Tabela 15).

Tabela 15 Proficiência em Língua Portuguesa/SAEB

Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2011	2%	16%	55%	27%
2013	2%	16%	54%	28%
2015	2%	30%	56%	12%

Fonte: Qedu (2018)

Observa-se que há uma concentração de alunos no padrão básico e insuficiente. Assinala que a maioria dos estudantes desta escola tem um domínio mínimo de leitura, lê textos básicos e fragmentos de obras literárias, com informações explícitas. Distingue alguns tipos de textos e expressões. Entretanto, há muitas habilidades a serem desenvolvidas para que o estudante se torne competente como escritor e como leitor.

Ter êxito na escola supõe certa forma de relacionar-se com o mundo. Essa forma requer um distanciamento para com a experiência cotidiano, com as suas emoções, as suas evidências os seus conhecimentos eficazes na vida, mas cientificamente errados. (CHARLOT, 2009, p.37)

Ler e escrever são habilidades necessárias para se chegar ao conhecimento e conhecimento para se entender como pobre. Segundo Freire, (1983, p.27), “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em aprendido, com o

que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existentes concretas”.

Abaixo o desempenho dos estudantes em matemática que é ainda menor que o resultado de língua portuguesa (Ver Tabela 16).

Tabela 16 Proficiência em Matemática/SAEB

Ano	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2011	0%	6%	57%	37%
2013	0%	8%	44%	48%
2015	1%	9%	65%	25

Fonte: Qedu (2018)

Entende-se que a partir desses resultados os alunos da Escola Estadual Antônio da Encarnação tem um domínio ínfimo dos conhecimentos matemáticos. Mal dominam as quatro operações, com o conhecimento incipiente, não assegura aos estudantes do Ensino fundamental séries finais a continuidade na educação básica, que é o Ensino Médio.

Um dos significados mais perversos da política de avaliação é que os coletivos populares são confrontados entre si. As escolas populares do Sul, melhores que as do Nordeste; dentro de um município, a escola da periferia, da favela, pior que a escola de um bairro; as escolas do campo com piores rendimentos do que as das cidades. (ARROYO, 2009, p.222)

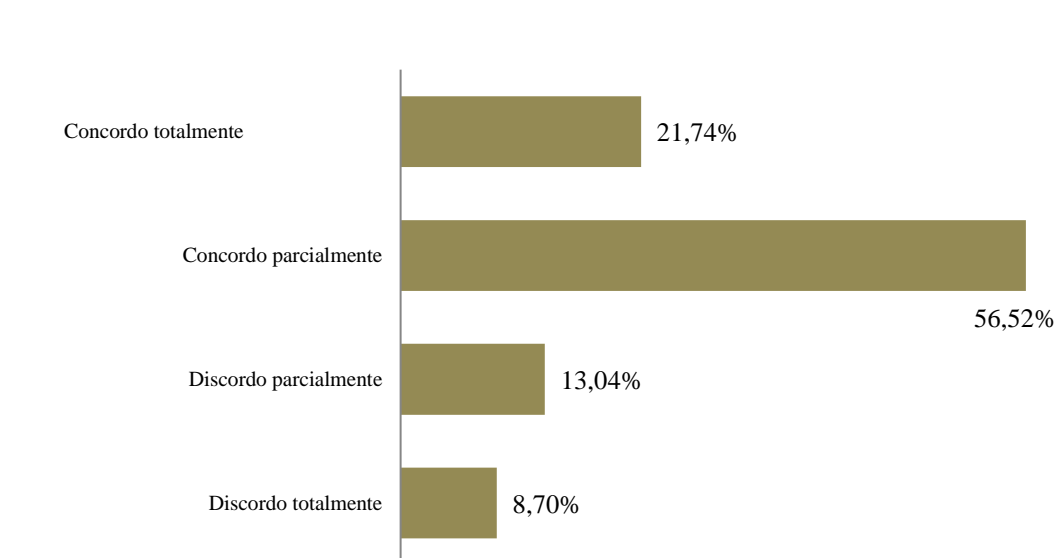
O alarde feito com esses resultados provoca na sociedade o sentimento de fracasso da escola pública, considera-se então que os filhos das classes menos favorecidas economicamente, que são aqueles que usufruem da escola pública e não tem inteligência para aprender o ensino que a escola oferece. Conforme assegura Charlot (2009, p.24), provavelmente, “a didática não incorpora na sua abordagem a questão da desigualdade social dos alunos diante da escola e do saber”.

13.1. (In) sucesso escolar e a conjuntura sociocultural e econômica dos estudantes

As causas do insucesso escolar na Escola Estadual Antônio da Encarnação podem estar também relacionadas às condições sociocultural e econômica dos estudantes. Constata-se que nesta questão temos 56.52% dos professores que concordam ainda que parcialmente com a intervenção da conjuntura sociocultural e econômica no desempenho escolar dos estudantes. Entretanto, em direção contrária os estudantes veem a escola como um mecanismo de mudança

social. Entendem que o retorno à escola poderá oportunizar as condições necessárias para a sua ascensão social (Ver Gráfico 8). A escola não supera o desafio do sucesso educativo dos alunos independentemente da sua origem social.

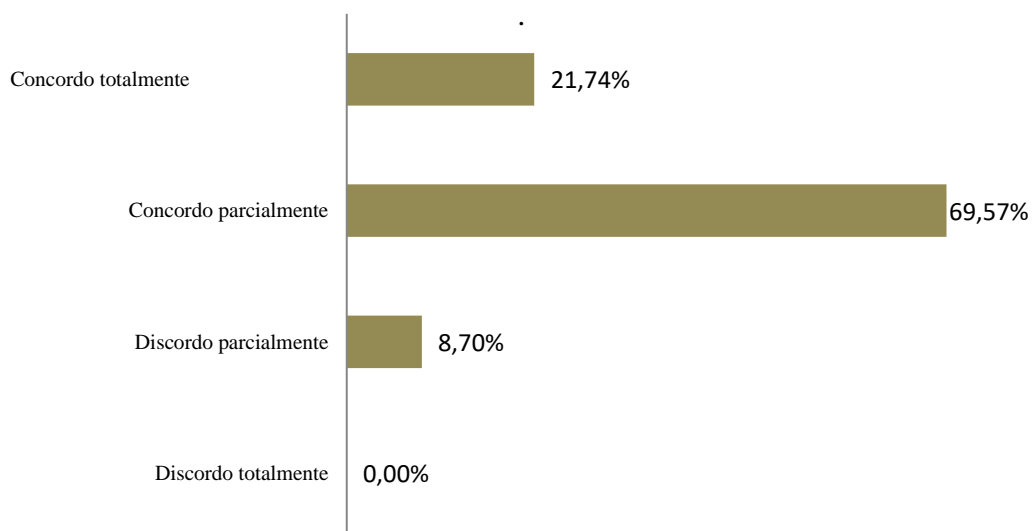
Gráfico 8: Condição sociocultural e econômica como causa do (in) sucesso escolar



Fonte: A A autora (2021)

O adolescente ou o jovem empobrecido juntamente com sua família não optaram por viver em situação de vulnerabilidade e de negação de todos os seus direitos. Os estudantes empobrecidos são resultado de uma sociedade desigual. Assegurar-lhes uma trajetória para uma educação de qualidade está proposto na carta magna. No entanto, quando os professores em sua maioria, 69.57%, respondem que as famílias são as responsáveis pelo (in) sucesso escolar mesmo que parcialmente, a escola deixa de exercer sua função social que é ensinar com qualidade e conseqüentemente criar oportunidades para que os estudantes se desenvolvam integralmente. A escola passa a reproduzir o sistema de exclusão que está solidificado em toda a sociedade. A percepção de que as famílias são basicamente as responsáveis pelo fracasso escolar acontece de forma natural no espaço escolar (Ver Gráfico 9). Bourdieu (2011. p.55) afirma, “os estudantes originários das classes populares serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas”. Essa afirmação ocorre a partir do entendimento que a cultura escolar é muito próxima da cultura das classes mais abastadas economicamente. Os professores não conseguem desvencilhar das armadilhas do sistema, em que os coloca como uma categoria elitizada, ainda que, mesmo sofrendo toda sorte de marginalização e desvalorização profissional. Para descrever esta relação Freire (1994, p.93) utiliza da seguinte argumentação, “está adesão aos oprimidos importa numa caminhada até eles. Numa comunicação com eles”.

Gráfico 9: Fracasso escolar: responsabilidade das famílias e dos estudantes



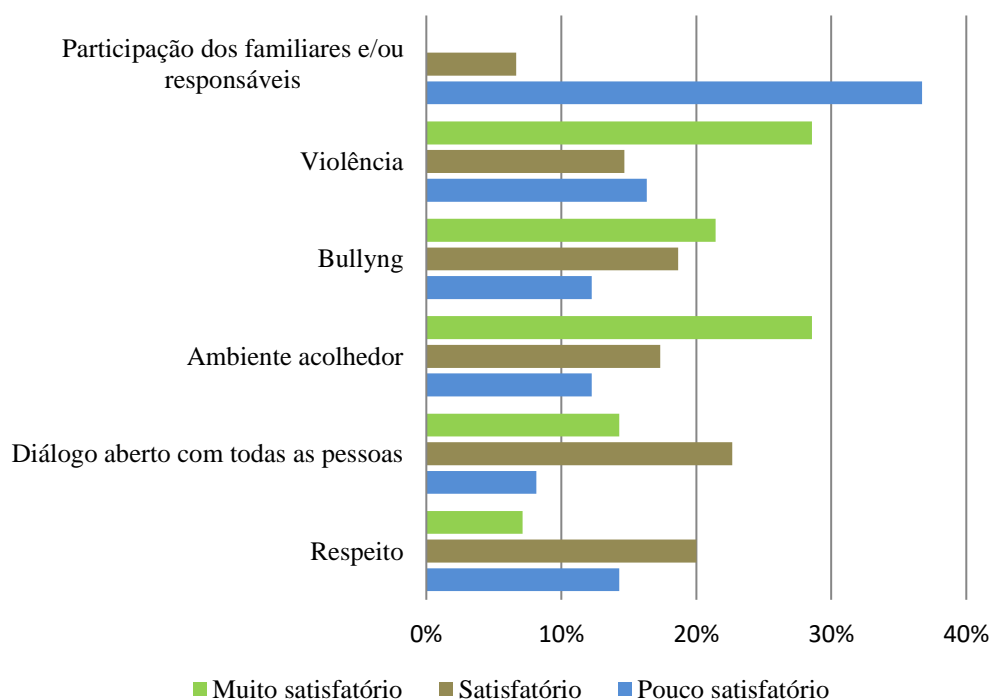
Fonte: A A autora (2021)

14. RELAÇÃO ENTRE OS AGENTES DA COMUNIDADE ESCOLAR

A escola reivindica das famílias maior participação na vida escolar de seus filhos, em especial quando o desempenho é insuficiente. Reivindica que os pais supervisionem as tarefas de casa e atenda outras necessidades escolares como, organização de material para projetos específicos, atividades e trabalhos diferenciados. Tarefas que demandam mais do que apenas o conhecimento curricular. Requer um modelo específico de família, que tenha a presença de um adulto em casa e com tempo livre, geralmente é a figura da mãe. Este retrato tradicional familiar não corresponde à realidade, pois a grande maioria dos estudantes da Escola Estadual Antônio da Encarnação, de acordo com as respostas dos questionários, não convivem com seus pais biológicos, essa realidade representa 50.75% dos estudantes; 10.45% convivem com os avós e 40.30% com outros. Em sua grande maioria são famílias pobres e trabalhadoras e as mulheres/mães estão inseridas no mercado de trabalho e responsável pela subsistência da família. É sabido que as demandas escolares, como reuniões escolares, monitoramento de tarefas de casa e outros afazeres acadêmicos requer das famílias condições favoráveis, conforme afirma Bourdieu (...), a necessidade do capital econômico e cultural oportunizando a convivência com o currículo escolar, seja o currículo acadêmico ou o oculto. O capital econômico se traduz em tempo livre para que os pais possam se dedicar ao acompanhamento de seus filhos e na falta de tempo, condições para a contratação de um professor particular.

O capital cultural exige dos pais conhecimento acadêmico e atualizado. Tratando-se das famílias dos estudantes da Escola Estadual Antônio da Encarnação, a radiografia apresentada é o reflexo de uma sociedade desigual, conforme demonstra o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), apenas 19% das mães ou responsáveis pelos estudantes têm escolaridade mínima. Essas famílias com uma escolaridade mínima são responsabilizadas pelo (in) sucesso escolar de seus filhos. Entretanto, a escola não solicita a presença da família quando o estudante tem desempenho positivo. Segundo a afirmação de Carvalho (2004, p.50), “as escolas, lugar da educação pública (em contraste com a educação doméstica), foram encarregadas da reprodução da cultura letrada (dominante), dos valores sociopolíticos e da qualificação para o trabalho, assumindo funções econômicas e ideológicas”. Aparentemente, a família não é cobrada pelo desempenho de seus filhos quando corresponde as funções determinados pela sociedade, mas muito exigida se não corresponde às funções pré-estabelecidas (Ver gráfico 10).

Gráfico 10: Interação com a comunidade escolar



Fonte: A A autora (2021)

Arroyo (2000, p. 34) contribui para o entendimento de “que o sistema escolar situa no contexto das instituições sociais que articulam, consolidam e reforçam a lógica dos processos sociais e culturais.” Realidade evidenciada pela pesquisa, em que os estudantes são excluídos

em processo de violência sutil, que torna quase imperceptível aos sujeitos que vivenciam o espaço escolar.

No entanto, é fundamental a reeducação dos olhares para as intervenções necessárias nos processos sociais e culturais no interior das escolas. Redefinir o foco da atuação coletiva, enquanto profissional da educação, oportunizará a reinvenção da escola como organização pedagógica e administrativa com caráter democrático. Possibilitará a criação de novas metodologias, com a reorganização dos currículos, adequando-os ao contexto dos estudantes que convivem com a seletividade da sociedade desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a homologação da Constituição de 1988 o Estado brasileiro organizou-se como Estado social democrático de direitos, conciliando os princípios liberais e sociais em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, onde se firmem paradigmas mínimos necessários à dignidade das pessoas e aos direitos humanos. Nessa configuração de normas democráticas encontra-se a educação de qualidade, definida como direito subjetivo para todos os brasileiros.

A propósito, esta investigação buscou compreender alguns fatores explicativos do (in) sucesso escolar dos estudantes das classes economicamente desfavorecidas do Estado do Amazonas. Por isso, a questão de partida foi a seguinte: o que faz com que os alunos das classes menos favorecidas da rede pública sejam, em grande medida, excluídos do direito à educação básica?

A pesquisa realizada permitiu dar resposta às questões específicas, na base dos objetivos específicos do projeto. Assim, em relação ao estudo realizado na Escola Estadual Antônio da Encarnação com o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, EJA e alunos com distorção etária da série do Programa de Correção de Fluxo, os resultados evidenciam indicadores abaixo das metas estabelecidas pelos institutos de avaliação externa, validando as indagações iniciais. Que motivos conduzem os estudantes da classe economicamente menos favorecida a fracassarem no processo de escolarização durante a educação básica?

A escola apresenta um perfil jovem, visto que, apenas 19.4% dos estudantes tem mais de 30 anos. Essa característica repercute no desejo dos jovens que ali se encontram para transformar a sua história, ainda que em sala de aula, vivenciem a sutileza do processo de exclusão. Como resultado deste desejo, 77.6% dos estudantes que responderam ao questionário afirmam que gostam da escola, gostam do espaço de convivência proporcionado pelo ambiente escolar. Entretanto, observa-se que de fato estes alunos acumulam mais experiências com fracassos do que com sucesso escolar. Os dados evidenciam que há realmente um problema no setor que este estudo se propôs problematizar e investigar. Os motivos para o fracasso são inúmeros, a gravidez na adolescência é um dos principais fatores responsáveis do abandono escolar, reclusão dos adolescentes que se envolvem com o crime, o trabalho ainda na infância para a subsistência da família. A este respeito, a título de exemplo, existem jovens mães e pais que, querendo estudar, não têm onde colocar os seus filhos, gestora relata que “é necessário a

permissão da escola para que as adolescentes tragam seus filhos(as) ainda bebês para a sala de aula para amenizar o abandono”.

A consequência é a desesperança acumulada com os anos de reprovação, acarretando o sentimento de desperdício e de fracasso da própria vida, sentimento que acaba muitas vezes levando os jovens ao abandono da escola e sendo cooptados pelo submundo da violência e do crime, alargando e alicerçando a desigualdade social e econômica.

Constata-se que os estudantes sonham com uma escola que assegure o futuro, possibilite a inserção no mundo do trabalho, seja humana e garanta a sua participação nos processos sociais e no exercício pleno da cidadania. Certifica-se o desejo dos estudantes que acalentam o sonho de uma escola que verdadeiramente transforme suas vidas. Tanto os estudantes da EJA, como os adolescentes do Ensino Fundamental querem uma escola que contribua para a sua formação enquanto cidadãos e possibilite a sua inserção no mundo do trabalho. É a incerteza da sobrevivência em uma sociedade desigual. Conectados com o mundo tecnológico os estudantes tem conhecimento da premência em buscar uma escola dinâmica, com espaços para atividades diversas, uma escola em que os conhecimentos dialoguem entre si e possibilitem a construção de novos conhecimentos. Deseja-se uma escola que tenha os estudantes como protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem.

A importância do docente no processo de ensino e de aprendizagem é apresentada a partir do ponto de vista dos estudantes que consideram o respeito mútuo, a paciência do professor para ensinar, o respeito ao ritmo de aprendizagem e a maneira de cada desenvolver o processo de aprender. Todos esses elementos na visão dos estudantes são indispensáveis para o sucesso na vida escolar, como evidenciam os resultados do estudo.

Aparentemente o espaço escolar é um espaço que acolhe o contraditório entre as expectativas dos estudantes e a prática pedagógica dos docentes.

A insatisfação dos estudantes com as aulas ministradas encontra-se em consonância com as opiniões dos docentes ao responderem o questionamento sobre a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao ministrar as aulas os docentes sabem o caminho para torná-las interessantes, significativas e facilitar a aprendizagem. No entanto, os resultados indicam que permanecem com as aulas expositivas, transmitindo conteúdos e conhecimentos através de métodos muito tradicionais. Ignoram o caminho para superação das dificuldades e para a melhoria da

aprendizagem que são as aulas dinâmicas, espaços inovadores, relação entre a teoria e a prática, atividades fora de classe. Os professores apresentam dificuldade na contextualização do currículo, não estabelecem o diálogo com os sujeitos e entendem que currículo é a relação dos conteúdos a serem ministrados no decorrer do ano letivo.

Segundo o entendimento do professor, os estudantes da classe menos favorecida são desinteressados, irresponsáveis, visto que 44.4% dos professores consideram que os estudantes são irresponsáveis e 28.9% dos professores consideram os estudantes desconectados do mundo. Esse discurso é incorporado pelos estudantes como condição determinada por sua realidade empobrecida, desenvolvendo em cada um o sentimento de responsabilidade pelo seu próprio (in) sucesso, ou seja, um sentimento de culpa. Constata-se que 26.5% dos estudantes da EJA responderam ao questionário e assumem a falta de interesse próprio como a causa para o abandono escolar e 17.6% dos estudantes se assumem como irresponsáveis com os afazeres escolares. Sendo assim, legitimam o discurso perverso da escola, do sistema e enfraquecem a ação do sujeito ao enfrentar da sua própria realidade. Extraem do coletivo a crença e a possibilidade de mudança do contexto vivenciado por eles mesmos. Há a culpabilização dos jovens por não usufruírem a oportunidade que lhes é ofertada e que no olhar da do sistema é a oferta da remissão para a saída da condição de vulnerabilidade em que convivem.

Outra indagação inicial foi sobre as avaliações externas. É possível estabelecer uma relação entre a avaliação externa e sua colaboração para a melhoria da aprendizagem?

Na opinião de 48% dos docentes a avaliação externa contribui de maneira irrisória para a melhoria da aprendizagem, 32% dos docentes consideram que a avaliação contribui moderadamente no processo de aprendizagem e apenas 12% dos docentes defendem que há uma contribuição significativa para a aprendizagem. Ainda que, a avaliação seja elaborada a partir do que é proposto em todos os currículos dos estados e municípios. Entretanto, mesmo que este seja um dos fatores das avaliações externas reconhecido por todos os docentes, há o esvaziamento do currículo do Estado em sala de aula o currículo se restringe a matriz de descritores definidos pelos institutos responsáveis pela avaliação. O planejamento limita-se apenas naquilo que é cobrado para realizar as avaliações, ainda assim os resultados são insatisfatórios.

A pesquisa destaca que 76% dos docentes detêm conhecimento sobre os resultados das avaliações. Entretanto, aparentemente, não investem esforços para que os estudantes valorizem as avaliações como um indicativo para construção de políticas públicas educacionais. Os

docentes conhecem os resultados decorrentes das avaliações, mas não identificam o resultado como consequência de sua prática pedagógica. Ademais os docentes ainda percebem as avaliações externas como monitoramento de sua ação pedagógica e interferência em sua autonomia profissional e pedagógica. A propósito, ainda persiste a resistência em relação às avaliações externas, a gestora relata “que no ano de 2017 a escola não teve coro (número de alunos necessários) na aplicação do SAEB e com isso a escola ficou sem a nota de desempenho da instituição”.

Com as avaliações externas, o constrangimento dos estudantes e das famílias empobrecidas se dá a nível coletivo e público, isto ocorre por ocasião da divulgação dos resultados do SAEB. Constata-se através dos meios de comunicação social de circulação nacional uma condenação das escolas públicas, comparações entre escolas privadas e públicas, entre áreas de maior desenvolvimento e áreas de menor desenvolvimento, entre pobres e ricos. A impressão que se tem é que quem nasceu pobre ou em uma região menos desenvolvida está condenado a um baixo desempenho na sua vida escolar. Arroyo (2009) diz que é uma ação segregadora coletiva, o estudante deixa sua individualidade, com sucesso ou com o fracasso, assume o sucesso ou a vergonha do coletivo. Dessa forma Arroyo (2009, p. 221) diz que, “cada aluno faz a prova, porém, seu desempenho, sucesso ou fracasso, deixa de ser dele e é agregado como sucesso-fracasso, bom ou mau desempenho do coletivo a que pertence”.

A divulgação dos resultados da avaliação fortalece o discurso dominante de uma sociedade desigual e elitista. No pensamento elitista há o entendimento que as oportunidades são asseguradas aos estudantes pobres, ainda assim as oportunidades não são aproveitadas. A sociedade desenvolve o sentimento de resignação frente à desigualdade de oportunidades e transforma o que é direito em benevolência da sociedade para com os jovens empobrecidos, responsabiliza-os pelos resultados de insucesso escolar.

A consolidação deste discurso evidencia-se com a resposta dos docentes ao questionário, quando definem sua visão em relação aos jovens; 86.9% dos docentes consideram os jovens desinteressados e irresponsáveis, 56.5% dos professores entendem que os jovens são desconectados do mundo, e 100% dos docentes não reconhecem os estudantes interessados e responsáveis pelas atividades escolares.

Historicamente o fenômeno do fracasso escolar não é novo no contexto da educação brasileira, pois até há pouco tempo as classes populares chegavam à escola apenas para aprender a ler, escrever e, em matemática, as operações básicas eram suficientes. A grande maioria da

população nem sequer chegava à escola, assim o sistema educacional se acondicionava silenciosamente ao seu ambiente e o fracasso no interior dessas instituições escolares era invisível para a sociedade. O problema coletivo tornava-se individualizado. Segundo Charlot (2009), com o processo de democratização, a sociedade brasileira passa a conviver com o fenômeno do fracasso escolar e os problemas chegam à escola com o jovem e o adolescente “empobrecido”, aparentemente a escola demonstra não saber como lidar com o histórico dos estudantes de classes menos favorecidas, efetivando-se então o fracasso e a exclusão.

Constata-se a reorganização do estado democrático, porém, as práticas pedagógicas, o jeito de avaliar e de se organizar internamente as escolas permanece com os mesmos ranços autoritário da sociedade que traz em sua trajetória o histórico de um longo processo de colonização, escravidão e recentemente vivenciando sinais de governação regressivas, em relação a algumas conquistas no sistema. A escola enquanto instituição social dá continuidade a uma educação focada para uma parcela elitizada da sociedade. E sem a mudança necessária em sua estrutura pedagógica e administrativa, a escola apenas confirma a trajetória em reproduzir as condições da sociedade desigual.

A discussão concernente ao desempenho escolar tem classe social distinta e sujeitos invisíveis no transcurso da educação básica. Nos momentos de divulgação dos resultados das avaliações em larga escala os debates são exaltados. Inquestionavelmente, o constrangimento dos estudantes e das famílias empobrecidas se dá a nível coletivo e público. Ao averiguar os “media” de circulação nacional percebe-se claramente a condenação das escolas públicas.

O lugar em que o sujeito se encontra no mundo e a sua relação com o outro define o olhar e análise do desempenho destes adolescentes e jovens. Compreender o processo histórico desses adolescentes e jovens e de sua condição social exige atitudes de alteridade, além de sua própria humanização e uma reeducação do olhar para a pobreza. Freire (1994, p.9) argumenta que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização”. Do ponto de vista de Freire apud Buber (1994, p.96), “o eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero isto”. Por certo, nessa trajetória a avaliação externa se torna mais um mecanismo de exclusão para os estudantes empobrecidos. O baixo desempenho das escolas nas avaliações externas expõe para a comunidade as vulnerabilidades das desigualdades sociais.

O currículo desenvolvido pela escola é um dos fatores determinantes no processo de exclusão e (in) sucesso escolar. Considera-se que 100% dos profissionais que responderam ao questionário percebem o currículo como uma relação de conteúdos a serem repassados aos

estudantes no decorrer do ano letivo. Esta concepção quanto ao currículo torna-o descontextualizado, inflexível, transforma a escola refém de programas de ensino elaborados em escritórios, sem o conhecimento básico da realidade local, onde será desenvolvido. A ausência do diálogo e a dificuldade em romper a condição elitista da escola são fortalecidas pela concepção de currículo dos docentes. O mesmo docente que ora deseja interação entre os estudantes e instituição é o mesmo que o considera desinteressado e irresponsável. Deseja-se que alguém construa a interação e não se percebe que esta é construída pelos sujeitos diariamente e que se humanizam na sua relação cotidiana. O docente aparentemente prefere ser espectador do processo de interação e não o protagonista. Em oposição a esse sentimento dos professores, em Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 40) encontra-se o seguinte esclarecimento, “o efeito professor é o fator de maior influência no aprendizado dos alunos”.

Entre as diversas contradições que as escolas vivenciam, observa-se na análise da pesquisa, que a visão autoritária da escola se mistura com a visão do estudante excluído em seu direito de receber uma educação de qualidade. Neste momento, há a fusão do discurso da instituição e estudantes. Conforme afirmação de Freire (1994, p.27) “é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro.” O processo a exclusão escolar supostamente passa a ser a opção do estudante e não a negação do seu direito.

Verifica-se que ao mesmo tempo em que os estudantes assumem o discurso arbitrário da escola também avaliam o quanto as aulas se tornariam mais significativas se fosse dinâmica, com mais interação entre sujeitos, com temas contemporâneos e a tecnologia fizesse parte do dia a dia da sala de aula. Avaliam que os professores ministram aulas ruins, descontextualizadas, aulas que não contribuem na formação do sujeito autônomo, gerando desinteresse e abandono da escola. Acrescenta-se a afirmação de Ferraro (2004, p.83) “a escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados”. Some-se a esta análise a reflexão de Pacheco (2014, p.22) cuja afirmação é que, “ainda vivemos num país onde escolas celebram a morte da memória, onde pesam a herança neocolonialista e outros males sociais, perpetuados pela velha escola, reprodutora de desigualdades, analfabetismos, exclusão”.

Por consequência, os jovens e adolescentes excluídos do sistema escolar não se tornam sujeitos dos direitos sociais. Vivem a negação de cidadania e é invisível a sociedade. A escola responsável por criar “igualdade de chances” para os estudantes de todas as classes sociais é

mecanismo de reprodução das mazelas da desigualdade social e consolida a exclusão daqueles já excluídos.

Reinventar a prática pedagógica deverá ser o caminho para o rompimento do fenómeno da exclusão. O currículo contextualizado, cumprimento da carga horária, observação do ritmo de aprendizagem de cada um, são aspetos que carecem de ser alterados no sistema, como ilações a tirar do estudo. Além disso, oportunizar metodologias que levem os estudantes a se sentirem desafiados no seu aprender e com o seu ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel G. (2009). **O direito à educação ameaçado: Segregação e Resistência**. In Arroyo, Miguel G. e Aramowicz. *A Reconfiguração da Escola. Entre a afirmação e a negação dos direitos*. Papirus Editora. São Paulo. 2009. Cap.6, p. 129-150.

Arroyo, M. (2013). Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2013, v. 34, n. 124, p. 653-678.

Abbagnano, Nicola. (2007). **Dicionário de Filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

Abrpmovai, Mirian [et al]. (2012). **Conversando sobre Violência e Convivência nas escolas**. 1 ed. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

Aires, Luísa. (2015). **Paradigma Qualitativo. E Práticas de Investigação Educacional**. 1ª ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

Alarcão, I. (2001). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Alves, Rubem. **A escola da ponte**. 2000. Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/escoladaponte1.htm>

Aranha, M. L. de A.(2017). **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

Baruffi, H.(2006). Direitos humanos e educação: uma aproximação necessária. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 39 - 54, 2006.

Benavente, Ana. (1990). **Insucesso Escolar no Contexto Português**. In: *Análise social*. (1990). V.XXV. Nº 4º 5º. Lisboa. (p.715-733).

Bernardes, C. T. T. (2012). A ética da alteridade em Emanuel Levinas: uma contribuição atual ao discurso da moral cristã. **Revista de cultura Teológica**, São Paulo, v. 20, n. 78, p. 87, 2012.

Bobbio, N. (2004). **A era dos direitos**. 7. Editora. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

Bodgan, Robert C., & Bilklen, Sari K. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação** Uma introdução à teoria e aos métodos. 1ª ed. Porto: Porto Editora, 1994.

Bonafé, Jaume Martinez. (2015). **Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais.** In: JARAUTA, B. (coord). **Pensando no FUTURO da EDUCAÇÃO UMA NOVA ESCOLA PARA O SECULO XXI.** Porto Alegre: Editora Penso. 2015. p. 102-113.

Bonamino, A., & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

Bonamino, A., & Souza, S. K. (2012). Três Gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: Interfaces com o Currículo da/na Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

Bourdieu, Pierre [et al]. (2008). **A REPRODUÇÃO Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Editora Vozes. 2008.

Bourdieu, Pierre [et al]. (2011a). **Os excluídos do interior.** In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do Mundo.** 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2011.

Boudieu, Pierre. (2011b). **Escritos da educação.** 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Brasil, **Conselho Nacional de Educação.** Base Nacional Curricular Comum. www.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Brasil, **Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. www.mec.gov.br, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2018.

Brasil. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/6004-dialogos-e-mediacao-de-conflitos-nas-escolas-guia-pratico-para-educadores>.

Brasil. FEDERAL, S. www2.senado.leg.br. Senado Federal. Disponível em: <www2.senado.leg.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Brasil. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 126.

Buber, Martin. (2006). **Eu e Tu.** 10 ed. São Paulo: Centauro Editor. 2006.

Charlot, Bernard. (2015). **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Charlot, Bernard. (2009). **A construção social da noção de fracasso escolar: Do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa.** In Arroyo, Miguel G e Abramowicz. *A Reconfiguração da Escola. Entre a afirmação e a negação dos direitos.* Papirus Editora. São Paulo: 2009. Cap. 1, P. 13-42.

Charlot, Bernard. (2002). **A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 08, p.432 – 443, jul/dez, 2002.

Chizzotti, Antônio. (2014). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Clermont Gauthier, S. B. M. R. (2014). **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados.** Petrópolis: Vozes, 2014.

Connell, R. W. Pobreza e educação. In: Gentili, P. **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001, cap. 1, p. 11-38.

Costa, Mariane Brito. (2010). **As diferentes manifestações da juventude na escola: Uma visão dos impasses e das perspectivas.** *Conjectura*, Caxias do Sul, v.15, nº 1, p. 93 – 105, jan/abril 2010.

Crahay, Marcel. (2006). **É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.

Creswell, John W. (2010). **Projeto de pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'Ambrosio, U. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: Moll, J. **Caminhos da educação integral no Brasil direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. cap. 6, p. 106 -117.

Dayrell, Juarez. (2007). **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. e Soc.*, Campinas, v. 28, nº 100, p.1105-1125, out. 2007.

Delors, Jacques. (2003). **Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI.** 8.ed. São Paulo. Cortez. 2003.

Dubet, F. (2004). **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

Earp, Maria de Lourdes Sá. (2018). A cultura da repetência em escolas cariocas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.17, n.65, p.613-632, out. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/564>>. Acesso em: 26 aug. 2018. 8h

Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho. **Projeto Político-Pedagógico 2011**. Manaus: Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho, 2018.

Escolano, Agustín. (2001). **Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo**. In: Vinao Frago, Antonio; Escolano, Agustín. **Currículo, espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

Evans, Cecilia Fierro [et al]. (2013). Conversando sobre la convivencia em la escuela: Uma guia para el auto diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de evaluación educativa**, Madri, v.6, nº 2, p. 104 – 124, out. 2013.

Fanfani, Emilio Tenti. (2000). In: Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio, 2002, Brasília: Mec, 2000.

Fazenda, I. C. A. (2008). **Aquisição de uma formação interdisciplinar**. In: Fazenda, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. cap. 1, p. 11 - 20.

Fernandes, F. das C. **Do fundef ao fundeb: mudança e avanço**. portal.mec.gov.br, 04 março 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/textosecr/fundef_ao_fundeb.pdf>.

Ferraro. Ravello Ferraro. (2004). Escolarização no Brasil na ótica da Exclusão. In Marchesi, Álvaro. (Org.). **Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

Forquin, Jean-Claude.(1993). **ESCOLA E CULTURA As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

Franco, M. A. do R. S.(2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Brasília, vol.97, n.247, p. 534 – 551, 2016.

Freire, Paulo. (1989). **A importância do ato de ler**. São Paulo : Cortez, 1989.

Freire, Paulo. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. (1990). **Política e educação**. São Paulo: Terra, 1990.

Freire, Paulo. (2001). **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, Paulo. (1979). **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1979.

Freire, Paulo. (1996). **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 1996.

Freire, Paulo. (2000). **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Freitas, L. C. (2009). Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da má qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2009.

Gadotti, M. (2011). **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Moderna, 2011.

Gil, Antônio Carlos. (2008). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

Herzog, I. V. Memórias da Ditadura. Memórias da ditadura, 2009. Disponível em: <www.memoriasdadtadura.org.br>. Acesso em: 04 mar. 2018.

INEP. (2013) **Avaliação da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referências das avaliações em larga escala**. Brasília, 2013.

Jacques Delors. Educação um tesouro a descobrir. www.unesdoc.unesco.org, 2010. Disponível em: <www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 15 fev. 2018.

Kishore Sing. (2013). Imperativos de qualidade. In: **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. Apresentação, p. 23 – 30

Klipka, Rosana Maria Luvezute [et al]. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: Conceitos e caracterização**. Revista de Investigaciones UNAD, nº 02, vol. 14, Bogotá, 2015. p. 55 - 73

Kuenzer, A. Z. (2005). **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados , 2005.

Libâneo, José Carlos [et al].(2018). **Educação Escolar Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2018.

Libâneo, José Carlos. (2017). **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora. 2017.

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

Lima, Mayumi S. (1989). **A cidade e a criança**. São Paulo: Livraria Nobel. 1989.

- Marchesi, Álvaro. (Org.). (2004). **Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- Martins, C. H. dos S., & Carrano, P. C. R. (2011). A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educ, Santa Maria**, v.36, nº 01, p. 43-56, jan/abr, 2011.
- Matijascic, Milko [et al]. (2016). Enfrentando as desigualdades sociais. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da et al. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. Brasília: Ipea. 2016. p. 269 – 292.
- Melo Neto, João Cabral de. (1994). **Obra completa: volume único**. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.
- Monguinho (Eds.), XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 924-936). Braga: Universidade de Braga Instituto de Educação. (ISBN 978-989-8525-22.2).
- Nóvoa, A. **Professores imagens do futuro presentes**. (2009). Lisboa: Educa Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.
- Oliveira, José Aldemir de; COSTA, Danielle PEREIRA. (2007). A análise da moradia em Manaus (AM) como estratégia de compreender a cidade. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245, p.1 -14.
- Pais, José Machado. (1990).A construção sociológica da juventude – Alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, nº 105/106, p.139 – 165,1990.
- Paro, V. H. (2011). O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set.. 2011.
- Paro, V. H. (2016a). **Crítica da Estrutura da ESCOLA**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2016.
- Paro, V. H. (2016b). **Por dentro da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora. 2016.
- Patto. Maria Helena Souza. (2015). **A Produção do Fracasso Escolar** Histórias de Submissão e Rebeldia. 4ª edição. São Paulo: Editora Intermeio, 2015.
- Perrenoud, P. (2013). Desenvolvimento do Currículo e a melhoria de processos e resultados. In: ALVES, J. M. E. J. M. **Melhorar a escola sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2013. cap. 8, p. 131 - 140.

Perrenoud, P. (2000a). **Pedagogia diferenciada das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud, P. (2002). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Perrenoud, P. (1999). **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Perrenoud, P. (2000b). **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Perrenoud, P. (2015) (5). Práticas pedagógicas de ensinar e aprender: por resistência e ressignificações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

Pestana, M. I. (2018). **O sistema de Avaliação brasileiro**. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 79, p. 65 - 73, jan./abr. 1998. ISSN 191.

Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Ribeiro, Solange Lucas. (2004). Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo, **Sitientibus**, Feira de Santana, nº 31, p. 103 – 108, jul/dez, 2004.

Roldão, M. D. C. (2009). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. In: CRÓ, M. D. L. **Currículo e formação**. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, 2009. cap. 2, p. 31 - 46.

Sacristán, J. G. (2008). **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2008.

Sacristán, J. G. (2007). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2007.

Sacristán, J. G. (2005). **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2005.

Santomé, Jurjo Torres. (1998). **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schiling – Porto Alegre. Editora Artmed, 1998.

Santos, B. de S. (1999). **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Centro de Estudos Sociais - Oficina do CES, Coimbra, jan. 1999.

Saviani, D. Caderno CEDES. www.cedes.unicamp.br, SETEMBRO, DEZEMBRO 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

Serrão, J. Cidadania, Renovados Desafios. **Revista Diversidades: Educação e Cidadania**, Lisboa, v. 50, p. 18-22, 2017. ISSN 16461819.

Serrão, J.; Salema, M. H. (2004). **A escola e a cidadania global**. In S. Gonçalves, & F. Sousa (Org.). **Escola e comunidade: Laboratórios de cidadania global**. 1ª edição. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação, 2004.

Serrão, J., & Salema, M. H. (2013). Educação para a cidadania global na senda dos direitos humanos e do desenvolvimento. In SILVA, B. D; ALMEIDA, L. S; BARCA, A; M. Peralbo, A. Franco, 2013.

Serrão, J., & Salema, M. H. (2012). A escola e a cidadania global. In: GONÇALVES, Suzana; SOUSA, Florbela. **Escola e Comunidade**. 1 ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2012.

Serrão, J., & Salema, M. H. (2015). **As práticas dos docentes e a cidadania**. Revista de estudos e Invesyigación en Psicología y educacion, vol est, nº 6, 2015. p. 109 – 124.

Severino, A. J. (2008). O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. cap. 3, p. 31 - 44.

Silva, Enid Rocha Andrade da [et al]. **Os jovens adolescentes no Brasil: e a situação socioeconômica, a violência e o sistema de justiça juvenil**. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da et al. **Dimensões da Experiência Juvenil Brasileira e Novos Desafios às Políticas Públicas**. Brasília: Ipea. 2016. p. 293 – 326.

Soares, J. F. (2002). Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, L. C. de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99 - 214.

Tardif, M. (2005). **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Teixeira, I. N. D. E. E. P. E. A. INEP - Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal.inep.gov.br, 1937. Disponível em: <inep.gov.br>. Acesso em: 20 Fevereiro 2018.

Todos pela Educação. www.todos pela educação. Disponível em: <www.todospelaeducação.org.com.br>. Acesso em: 1 fev. 2018.

Tonucci, F. (2015). Os alunos na escola do amanhã. In: IMBERNÓN, B. J. E. F. **Pensando no futuro da educação uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Pensa, 2015. p. 63 - 84.

Torres, Rosa Maria. (2004). **Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?** In Marchesi, Álvaro. (Org.). **Fracasso Escolar: Uma perspectiva multicultural**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. www.unesco.org. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 10 fevereiro 2018.

Universidade de Juiz de Fora. www.sadeam.caedufjf.net/portal da avaliação. Acesso em 09 de dezembro de 2016.

Universidade de São Paulo. [www.direitoshumanos.usp.br/Acervo/Direito a Educação](http://www.direitoshumanos.usp.br/Acervo/Direito%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em 28 de novembro de 2016.

Warschauer, C. (2017). **Rodas em rede**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

Weisz, T. (2016). **O dialogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2016.

Yin, Robert K. (2004). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Anexo 01

Quadro conceitual do questionário dos docentes do Ensino Fundamental e do Programa de Correção de Fluxo.

Itens	Professores
Tempo de atuação em sala de aula.	X
Formação.	X
Visão sobre os adolescentes e jovens desta escola.	X
Relação entre os agentes da comunidade.	X
Eficácia do processo de aprendizagem	X
Temas que contribuem para a formação dos estudantes enquanto cidadão autônomo e ativo.	X
Contribuição do Programa de Correção de Fluxo no processo de inclusão dos estudantes no sistema escolar e na sociedade.	X
O currículo do Programa de Correção do Fluxo Escolar e Ensino Fundamental são iguais.	X
A utilização de uma mesma metodologia de ensino para o Programa de Correção do Fluxo Escolar e Ensino Fundamental.	X
Contribuição das avaliações em larga escala para a melhoria do nível de aprendizagem.	X
Conhecimento dos resultados das avaliações externas.	X
Utilização dos resultados das avaliações externas para redirecionamento dos planos de ensino.	X
Influência das condições socio cultural e econômica no insucesso escolar.	X
Responsabilidade exclusiva da família no fracasso escolar.	X
Escola Ideal para os docentes	X

Entendimento pelo docente de currículo.	X
---	---

Anexo 02

Quadro conceitual do questionário dos docentes do Ensino Fundamental e do Programa de Correção de Fluxo.

Itens	Professores
Tempo de atuação em sala de aula.	X
Formação.	X
Visão sobre os adolescentes e jovens desta escola.	X
Relação entre os agentes da comunidade.	X
Eficácia do processo de aprendizagem	X
Temas que contribuem para a formação dos estudantes enquanto cidadão autônomo e ativo.	X
Contribuição do Programa de Correção de Fluxo no processo de inclusão dos estudantes no sistema escolar e na sociedade.	X
O currículo do Programa de Correção do Fluxo Escolar e Ensino Fundamental são iguais.	X
A utilização de uma mesma metodologia de ensino para o Programa de Correção do Fluxo Escolar e Ensino Fundamental.	X
Contribuição das avaliações em larga escala para a melhoria do nível de aprendizagem.	X
Conhecimento dos resultados das avaliações externas.	X

Utilização dos resultados das avaliações externas para redirecionamento dos planos de ensino.	X
Influência das condições socio cultural e econômica no insucesso escolar.	X
Responsabilidade exclusiva da família no fracasso escolar.	X
Escola Ideal para os docentes	X
Entendimento pelo docente de currículo.	X

Anexo 03

Quadro conceitual do guião da entrevista.

Tempo que você está atuando como diretora.
Tempo de atuação com o Ensino Fundamental anos finais.
Características que representam os jovens e adolescentes que estudam na Escola Estadual Antônio da Encarnação.
Necessidades de melhora no ambiente físico da escola.
Relação entre os agentes da comunidade educativa (professores, estudantes, gestores, funcionários, familiares, comunidade e pedagogo).
Pontualidade e assiduidade dos professores.
Parceria entre Escola e comunidade.
Prioridades do cotidiano na escola para facilitar a parceria com as famílias.
Aulas diferenciadas interferem no processo de aprendizagem dos estudantes.
Relação professor-aluno.

Interdisciplinaridade.

Contribuição do Programa de Correção de Fluxo Escolar dos anos finais para a inserção dos adolescentes no sistema educacional.

O planejamento – coletivo e individual.

Desafios da gestão escolar no Estado do Amazonas.

Atuação da escola para minimizar a evasão escolar.

Relação da escola e grêmios estudantis.

Avaliação

Contribuição das avaliações externas realizadas nos anos finais de cada nível da educação básica para a melhoria do nível de aprendizagem.

Relação entre o currículo do Amazonas e o que é cobrado nas avaliações externas.

Ações definidas a partir dos resultados das avaliações externas.

A condição social, cultural e econômica dos estudantes como motivo do insucesso destes estudantes.

O fracasso na escolarização é responsabilidade exclusiva dos estudantes e suas famílias.

Conceito de currículo.

Conceito de avaliação externa.

Anexo 04



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Será realizada uma pesquisa de mestrado pela aluna **ANA DONISETE DE OLIVEIRA**. Sendo assim, solicita-se a autorização para que seu filho participe, respondendo ao questionário.

Eu, _____, (nome do Responsável) autorizo meu filho

a participar da pesquisa, respondendo a um questionário, em que a mesma tem por objetivo observar e analisar a aprendizagem dos alunos e o seu desempenho na escola.

Assinatura do responsável _____

Obs.: A identidade das crianças será mantida em sigilo.

Manaus, 01 de julho de 2018.

Senhora:
Ione Marília de Jesus Bezerra
Gestora Escolar
Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho.



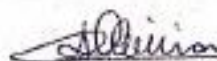
Cumprimentando-a cordialmente, apresento-me nesta Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho, com o objetivo de realizar uma pesquisa investigativa para sustentar a dissertação de mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), sob a coordenação do Professor Doutor Jacinto Serrão, cujo projeto de pesquisa está centralizado nas **Causas e Consequências do fracasso escolar: Avaliação externa e o seu papel** e como objetivo geral deste estudo, a compreensão do fenômeno do insucesso escolar presente na vida dos estudantes das classes economicamente menos favorecida, considerando o baixo desempenho escolar, apresentando elevados níveis de reprovação, de abandono escolar e da distorção idade e série.

Para esta realização faz-se necessário o acesso, a fim de que sejam feitas a coleta dos dados optando-se pela aplicação de entrevistas e questionários aos membros da Equipe Pedagógica, gestor, coordenador pedagógico e professores.

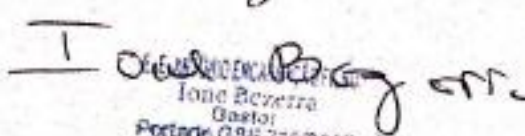
Cabe ressaltar que será salvaguardada a identidade dos participantes, ou seja, o anonimato.

Na certeza que terei apoio, desde já fico minha gratidão pela atenção.

Atenciosamente,



Ana Donisete de Oliveira

autorizo


Ione Bezerra
Gestora
Portaria 034/2017

Anexo 06

1. QUESTIONÁRIO – Estudantes/Ensino Regular

Este estudo faz parte de uma investigação de mestrado a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Com este questionário, pretende-se contribuir na reflexão e conhecimento das causas do insucesso escolar dos estudantes. O questionário destina-se a todos os alunos do 9º ano que estudam na Escola Estadual Antônio da Encarnação.

É um questionário anônimo e com as garantias de confidencialidade respeitadas.

1. Qual a sua idade? 14 a 16 anos 17 a 20 anos

2. Já foi reprovado antes? 1 Vez 2 Vezes 3 ou mais vezes

3. Você mora com: Seus pais (pai e mãe) Avó Outros

4. Gosta da sua escola? Sim Não

Escolha TRÊS alternativas:

5. O que mais te motiva a vir para a escola?

- Oportunidade de aprender coisas novas;
- A garantia de um futuro melhor;
- A prática de esportes;
- O incentivo da família;
- A merenda;
- A cobrança da família.

Escolha TRÊS alternativas:

6. Qual é a sua maior reclamação com relação a escola?

- Relacionamento com os colegas;
- Das aulas ministradas pelos professores;
- Do jeito como é tratado na escola;
- As provas que têm que fazer;

As tarefas de casa.

Escolha até TRÊS alternativas:

7. O que deve ser levado em consideração nas aulas para melhorar a aprendizagem?

- Atividades fora da classe (teatro, museu, cinema, aula com pesquisa de campo etc.);
- Aulas interdisciplinares, em que em uma aula de uma certa disciplina outros conhecimentos similares sejam tratados em momento único;
- Atividades que juntem teoria e prática;
- Aulas que utilizem jogos e diferentes dinâmicas;
- Aulas com mais participação e interação entre os estudantes.

Escolha até TRÊS alternativas:

8. Na relação aluno-professor, o que mais te ajuda a aprender é:

- O professor e aluno terem respeito um pelo outro;
- O professor levar em consideração o ritmo e a maneira de aprender de cada aluno;
- O professor ter domínio do conteúdo;
- O professor ser paciente e se mostrar disponível para tirar dúvidas;
- O professor motivar os estudantes a aprender;

Escolha TRÊS alternativas:

9. Para você, como seria a escola dos seus sonhos?

- Mais humana (acolhedora e inclusiva);
- Com mais espaços de participação para o estudante;
- Que me faça aprender mais;
- Divertida e interessante;
- Com espaços físicos para atividades diversificadas (quadra poliesportiva, auditório, piscina, biblioteca);
- Que prepare para o mercado de trabalho.

Obrigada!

Anexo 07

10.QUESTIONÁRIO – Estudantes/EJA
Este estudo faz parte de uma investigação de mestrado a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Com este questionário, pretende-se contribuir para uma reflexão e conhecimento das causas do insucesso dos estudantes. O questionário destina-se a duas turmas os alunos da EJA Ensino Fundamental, que estudam na Escola Estadual Antônio da Encarnação, Amazonas. As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins investigativos.
1. Qual a sua idade? <input type="checkbox"/> 15 a 19 anos <input type="checkbox"/> 20 anos a 30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
2. Você mora com: <input type="checkbox"/> Seus pais (pai e mãe) <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Outros
3. Tem filhos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
4. Gosta da sua escola? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5. Quais os motivos que levaram você a não terminar o Ensino fundamental na idade correta?
6. Quando deixou de vir à escola foi procurado por algum profissional da escola, solicitando que você retornasse as aulas?

7. Quais os motivos que fizeram com que você retornasse aos estudos?
8. Escolha TRÊS alternativas: O que mais te motiva hoje a vir para a escola? <input type="checkbox"/> Oportunidade de aprender coisas novas; <input type="checkbox"/> A garantia de um futuro melhor; <input type="checkbox"/> A prática de esportes; <input type="checkbox"/> O incentivo da família; <input type="checkbox"/> A merenda; <input type="checkbox"/> A cobrança da família.
9. Escolha TRÊS alternativas: Qual é a sua maior reclamação, hoje com relação a escola? <input type="checkbox"/> Relacionamento com os colegas; <input type="checkbox"/> Aulas ministradas pelos professores; <input type="checkbox"/> O jeito como é tratado na escola; <input type="checkbox"/> As provas que tem que fazer; <input type="checkbox"/> As tarefas de casa.
10. Escolha até TRÊS alternativas: O que deve ser levado em consideração nas aulas para melhorar a aprendizagem? <input type="checkbox"/> Atividades fora da classe (teatro, museu, cinema, aula com pesquisa de campo etc); <input type="checkbox"/> Aulas interdisciplinares, em que em uma aula de uma certa disciplina outros conhecimentos similares sejam tratados em momento único; <input type="checkbox"/> Atividades que juntem teoria e prática; <input type="checkbox"/> Aulas que utilizem jogos e diferentes dinâmicas; <input type="checkbox"/> Aulas com mais participação e interação entre os estudantes.
11. Escolha até TRÊS alternativas:

Na relação aluno-professor, o que mais te ajuda a aprender é:

- O professor e o aluno terem respeito um pelo outro ;
- O professor levar em consideração o ritmo e a maneira de aprender de cada aluno;
- O professor ter domínio do conteúdo;
- O professor ser paciente e se mostrar disponível para tirar dúvidas;
- O professor motivar os estudantes a aprender.

12. Escolha TRÊS alternativas:

Para você, como seria a escola dos seus sonhos?

- Mais humana; (acolhedora e inclusiva);
- Com mais espaços de participação para o estudante;
- Que me faça aprender mais;
- Divertida e interessante;
- Com espaços físicos para atividades diversificadas (quadra poliesportiva, auditório, piscina, biblioteca);
- Que prepare para o mercado de trabalho.

Obrigada!

11. QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

Este estudo faz parte de uma investigação de mestrado a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Com este questionário pretende-se contribuir para a reflexão e conhecimento das causas e fracassos na vida escolar dos estudantes das classes menos favorecidas, no município de Manaus, Amazonas. Pretende-se compreender o papel que a avaliação externa exerce neste processo, e se há uma potencialização do fracasso e da exclusão escolar em decorrência das avaliações realizadas. A sua contribuição é muito importante. O questionário destina-se a todos os professores do Ensino Fundamental - séries finais (6º ao 9º ano) e Programa de Correção de Fluxo: Projeto Avançar que lecionam na Escola Estadual Antônio da Encarnação Filho. É um questionário anônimo e com as garantias de confidencialidade respeitadas.

As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins investigativos.

1. Tempo de atuação em sala de aula:

- 5 anos a 10 anos 10 anos a 20 anos Mais de 20 anos

2. Formação superior lato senso stricto senso

3. Qual a sua visão sobre os adolescentes e jovens desta escola?

Escolha **DUAS** alternativas.

- Participativos
 Amigáveis
 Interessados
 Questionadores
 Conectados com as tecnologias
 Respeitosos
 Desinteressados
 Violentos
 Desconectados do mundo
 Outro: _____

Nas questões 5, 6 e 7, em uma escala de 1 a 3, assinale com um 'x' aquela que mais se aproxima da realidade vivida na E.E. Antônio da Encarnação – (1) Pouco; (2) Satisfatório; (3) Muito

4. Quais as relações entre os agentes da comunidade (professores, estudantes, gestores, funcionários, familiares)?

- ✓ Respeito – 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Diálogo aberto com todas as pessoas - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Ambiente acolhedor - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Bullying - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Violência - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Participação dos familiares e/ou responsáveis - 1 () 2 () 3 ()

5. Em sua opinião, o processo de aprendizagem eficaz ocorre através de:

- ✓ Aulas interdisciplinares - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Atividades que juntem teoria e prática - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Trabalhos de projeto envolvendo temas de interesse dos estudantes - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Aulas interativas - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Jogos e atividades lúdicas - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Um bom relacionamento entre professor-aluno - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Experimentação em laboratório de informática ou de ciências - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Capacitação do aluno para estudar autonomamente - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Práticas pedagógicas que levem em consideração o ritmo e a maneira de aprender de cada estudante - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Atividades extraclases (teatro, museu, cinema, shopping, aula de campo, entre outras) –
1 () 2 () 3 ()

6. Os temas abaixo contribuem para a formação do estudante enquanto cidadão autônomo e ativo. Em sua opinião, estes temas são desenvolvidos na sua disciplina?

- ✓ Cultura local (dança/ música/ teatro/ poesia/ história/geografia) - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Temas atuais (regionais/nacionais/globais) - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Esportes (coletivos/individuais) - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Diversidade (gênero/étnico-racial/ sexualidade/ religiosa) - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Educação financeira - 1 () 2 () 3 ()

- ✓ Mundo de trabalho - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Empreendedorismo - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Mercado de trabalho - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Tecnologia Digital - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Projeto de vida. - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Política - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Sexualidade - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Drogas - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Abuso sexual e pedofilia - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Acolhimento aos refugiados (Haitianos e Venezuelanos, ...) - 1 () 2 () 3 ()
- ✓ Direitos Humanos – 1 () 2 () 3 ()

7. Em relação ao Programa de Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Projeto “Avançar” é um programa que contribui para a inclusão dos alunos no sistema escolar e na sociedade?

- Sim Não

8. Em relação ao currículo do Programa de Correção do Fluxo Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Projeto “Avançar” é o mesmo do Ensino Fundamental regular?

- Sim Não

9. Em relação à metodologia proposta no Programa de Correção do Fluxo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Projeto “Avançar” adota a mesma metodologia proposta para o Ensino Fundamental regular?

- Sim Não

10. Em sua opinião, as avaliações externas, que acontecem no fim de cada nível da educação básica (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), contribuem para melhorar o nível de aprendizagem dos estudantes?

- Não contribui
- Contribui pouco
- Contribui moderadamente
- Contribui muito

<p>11. Você conhece os resultados das avaliações externas? () Sim () Não</p>
<p>12. Você utiliza os resultados das avaliações externas para redirecionar seu plano de ensino? () Sim () Não</p>
<p>13. Você considera que as condições sociocultural e econômica dos estudantes são causas do insucesso escolar?</p> <p>() Discordo totalmente () Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente</p>
<p>14. Em sua opinião, o fracasso escolar é responsabilidade exclusivamente das famílias e dos estudantes?</p> <p>() Concordo parcialmente () Concordo totalmente</p>
<p>15. Qual a escola ideal para você, que venha garantir sucesso escolar?</p>
<p>16. Qual o seu entendimento sobre currículo e em que este poderia contribuir para o sucesso escolar?</p>

Obrigada!

Anexo 09

1. ENTREVISTA – GESTORA

Este estudo faz parte de uma investigação de mestrado a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Com esta entrevista busca-se a contribuição para a reflexão e conhecimento das causas do fracasso na vida escolar dos estudantes, no município de Manaus, Amazonas. Pretende-se compreender o fenómeno do fracasso escolar presente na vida dos estudantes das classes economicamente menos favorecida, considerando o baixo desempenho escolar, em que apresenta elevados níveis de reprovação, de abandono escolar e da distorção idade e série. Entender o papel que a avaliação externa exerce nesse contexto. A sua contribuição é muito importante.

As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins investigativos.
1. Há quanto tempo você está atuando como diretor (a)?
2. Quanto tempo você trabalha com o Ensino Fundamental séries finais?
3. Quais as características que mais representam os jovens e adolescentes que estudam na Escola Estadual Antônio da Encarnação?
4. Pensando no ambiente físico da escola, quais aspectos deveriam ser melhorados?
5. Descreva as relações entre os agentes da comunidade educativa (professores, estudantes, gestores, funcionários, familiares, comunidade e pedagogo).
6. Fale sobre a pontualidade e assiduidade dos professores?
7. Existe uma parceria entre Escola e comunidade? Ou a comunidade não se sente parte desta instituição? O que é priorizado no cotidiano da escola para facilitar essa parceria com as famílias?
8. Em sua opinião, o processo de aprendizagem dos estudantes ocorre mais facilmente quando as aulas são diferenciadas ou isto não interfere?
9. O que favorece mais na relação professor-aluno? O aluno e o professor têm uma boa interação? Os professores levam em consideração o ritmo e a maneira de aprender de cada aluno?
10. Os professores desenvolvem práticas interdisciplinares ou cada professor trabalha com a sua disciplina? Se cada professor trabalha com a sua disciplina quais temáticas transversais são desenvolvidas? Há uma prática pedagógica visando a Educação para a Cidadania?
11. O Programa de Correção de Fluxo Escolar dos anos finais contribui para a inserção dos adolescentes no sistema ou tem efeito contrário?
12. O planejamento é coletivo ou individual?
13. Quais os principais desafios da gestão escolar no Estado do Amazonas?
14. Como a escola atua para minimizar a evasão escolar, visto que os indicadores são altos?
15. A escola tem grêmio estudantil? Qual a relação da escola com o movimento

estudantil?
16. Em sua opinião qual a melhor forma de avaliar os alunos?
17. As avaliações externas realizadas nos anos finais de cada nível da educação básica contribuem para a melhoria do nível de aprendizagem dos estudantes?
18. Existe relação entre o currículo do Amazonas e o que é cobrado nas avaliações externas?
19. Quais ações são definidas a partir dos resultados das avaliações externas?
20. Você considera que as condições social, cultural e econômica dos estudantes é o motivo do insucesso destes meninos e meninas na escola?
21. Pode-se afirmar que o fracasso na escolarização é responsabilidade exclusivamente dos estudantes e suas famílias?
22. Qual o conceito de currículo para você?
23. Qual o conceito de avaliação externa?

Obrigada!