



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL
GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



RONIE ELVIS RODRIGUES SILVA

**RELAÇÕES ENTRE TERRITÓRIO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM
ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MACHADO DE ASSIS E
AURELIANO JOAQUIM DA SILVA – ITUIUTABA-MG**

ITUIUTABA

2017

RONIE ELVIS RODRIGUES SILVA

**RELAÇÕES ENTRE TERRITÓRIO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM
ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MACHADO DE ASSIS E
AURELIANO JOAQUIM DA SILVA – ITUIUTABA-MG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção dos graus de Bacharel e Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dra. Maria Angélica de Oliveira de Magrini.

ITUIUTABA

2017

RONIE ELVIS RODRIGUES SILVA

RELAÇÕES ENTRE TERRITÓRIO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MACHADO DE ASSIS E AURELIANO JOAQUIM DA SILVA – ITUIUTABA-MG

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção dos graus de Bacharel e Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dra. Maria Angélica de Oliveira Magrini.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Angélica de Oliveira Magrini - FACIP/UFU

Prof. Ms. Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente – FACIP/UFU

Prof. Ms José Rafael Rosa da Silva- FACIP/UFU

“Achei difícil à viagem até aqui, mas eu cheguei.”

(Padre Zezinho)

AGRADECIMENTOS

Ao **Senhor bom Deus**, que com seu amor de pai e com sua infinita misericórdia me trouxe e me amparou até aqui, sem Ele, nada seria possível!

À **Virgem Maria**, mãe e advogada nossa, a qual em momentos difíceis foi meu amparo e consolo, intercedendo por mim junto ao seu filho Jesus.

Aos meus pais **Joana e Robson**, pelo apoio constante e pelo exemplo de toda uma vida.

Ao meu irmão **Pedro**, tios e primos e especialmente aos meus avós maternos **Aquileu** (*in memoriam*) e **Helena** e aos meus avós paternos **Eurípedes** e **Sônia**, a quem dedico toda minha vida, e a quem sou grato pelo profundo amor e indispensável dedicação.

A minha orientadora, **Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira Magrini**, por ter aceitado seguir comigo nesta caminhada. Sou grato pelos conselhos, sugestões, correções, incentivos e paciência. Obrigado por não ter desistido de mim!

A **Universidade Federal de Uberlândia**, a **Faculdade de Ciências Integradas do Pontal**, e a todos os **professores** do Curso de Geografia, por me proporcionar o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Aos membros da banca **Prof. Ms. Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente** e **Prof. Ms. José Rafael Rosa da Silva**, pelas correções e contribuições a este trabalho.

A **Natália Araújo**, companheira e amiga que caminhou e caminhará comigo por toda a vida. Pelas cobranças, incentivos e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos de ideal do **Movimento Escoteiro**, em especial aos membros do **Grupo Escoteiro Padre Anchieta**, que contribuíram para a formação do meu caráter e dignidade. Pelo apoio, incentivo e contribuições o meu Grato, Grato, Gratíssimo.

Aos companheiros de jornada, **da IV Turma de Geografia do Pontal**, em especial aos amigos de sempre, **Jaqueline, Dieison, Nelio, Fellipe, Mariane e Jéssica**, ao lado de vocês a caminhada foi mais florida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!

RELAÇÕES ENTRE TERRITÓRIO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS ESCOLAS MUNICIPAIS MACHADO DE ASSIS E AURELIANO JOAQUIM DA SILVA – ITUIUTABA-MG

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a relação entre o território e o desempenho escolar. Para a análise foram escolhidas duas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Ituiutaba/MG, a Escola Municipal Machado de Assis e a Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva, sendo a primeira escola localizada no centro da cidade e a segunda na periferia da mesma cidade. A pesquisa teve como objetivo a busca da relação existente entre as características do território – sendo esse considerado a partir de duas vertentes, as quais são: o local de moradia do aluno e também o local onde se encontra a unidade escolar – e o desempenho escolar, aferido pelas médias adquiridas em programas de qualidade de educação do Governo Federal, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em relação à metodologia foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos, monografias, dissertações, teses e sites relacionados à temática. Posterior aos levantamentos teóricos foram escolhidas as duas escolas públicas de município. Com as escolas definidas, se deu início aos trabalhos de campo nos territórios/bairro onde estão inseridas as unidades escolares para uma análise dos fixos e fluxos e dos diversos fatores que circundam as escolas. Ainda em relação às escolas foi realizada uma análise da estrutura físico-administrativa delas e também um levantamento dos bairros dos alunos matriculados em ambas as escolas. Para o conhecimento do desenvolvimento escolar foi realizada uma busca detalhada na página do Ministério da Educação, na qual consta com um grande acervo de dados quantitativos acerca das escolas brasileiras. Foi criada uma divisão dos bairros da cidade em grupos para melhor classificar e entender a relação território-efeito escolar e essa classificação foi posteriormente mapeada para evidenciar os processos analisados. Os resultados pretendem colaborar com a ação de especialistas da área da educação e para pesquisadores do efeito território, além de servir como base para professores, diretores e gestores políticos.

Palavras-chave: Educação, Território, Qualidade de Ensino, Índices Educacionais.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Primeiro bloco	66
Foto 2 – Sala de aula	66
Foto 3 – Vista parcial da sala dos professores	67
Foto 4 – Refeitório e cozinha.....	67
Foto 5 – Escada parao segundo piso do bloco 1.....	68
Foto 6 – Placa indicativa do núcleo de educação e trabalho.....	69
Foto 7 – Placa indicativa do núcleo de promoção da saúde	69
Foto 8 – Biblioteca CAIC.....	70
Foto 9 – Vista externa do ginásio poliesportivo.....	71
Foto 10 – Vista interna do ginásio poliesportivo.....	71
Foto 11 – Anfiteatro	72
Foto 12 – Laboratório de ciências.....	75
Foto 13 – Laboratório de informática	76
Foto 14 – Biblioteca EMMA.....	76
Foto 15 – Auditório/Salão.....	77
Foto 16 – Refeitório EMMA.....	77
Foto 17 – Cozinha EMMA.....	78
Foto 18 – Vista do portão da cozinha central.....	78
Foto 19 – Entorno CAIC.....	81
Foto 20 – Entorno CAIC.....	82
Foto 21 – Entorno CAIC.....	82
Foto 22 – Ruas próximas EMMA	83
Foto 23 – Ruas próximas EMMA	83
Foto 24 – Ruas Próximas EMMA	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ituiutaba(MG). IDEB da rede municipal – 5º ano. 2007-2015	86
Gráfico 2 – Ituiutaba(MG). IDEB da rede municipal – 9º ano. 2007–2015	86
Gráfico 3 – Ituiutaba(MG). IDEB das escolas estudadas – 5º ano. 2007-2015	88
Gráfico 4 – Ituiutaba(MG). IDEB das escolas estudadas – 9º ano. 2007-2015	91
Gráfico 5 – Relação de bairros segundo a classificação de localização	104
Gráfico 6 – Relação de bairros segundo a classificação de localização	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os objetivos do SAEB	55
Quadro 2 – Fórmula do IDEB	60
Quadro 3 – Lista de bairros por tipo de classificação. Ituiutaba (MG)	96
Quadro 4 – Bairros de residência dos alunos - EMMA.....	99
Quadro 5 – Bairros de residência dos alunos - CAIC.	101
Quadro 6 – Bairro de residência dos alunos do 5º ano - EMMA	106
Quadro 7 – Bairro de residência dos alunos do 5º ano - CAIC.....	109
Quadro 8 - Bairro de residência dos alunos do 9º ano - EMMA.....	111
Quadro 9 - Bairro de residência dos alunos do 9º ano - CAIC	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB nacional – Anos iniciais do Ensino Fundamental	58
Tabela 2 – IDEB nacional – Anos finais do Ensino Fundamental.....	58
Tabela 3 – IDEB nacional – Ensino Médio	59
Tabela 4 – Médias no IDEB da microrregião de Ituiutaba(MG). 2011	87
Tabela 5 – Médias no IDEB das escolas de Ituiutaba(MG). 5º ano-2015.....	89
Tabela 6 – Médias no IDEB das escolas de Ituiutaba(MG). 9º ano-2015.....	90
Tabela 7 –Taxas de rendimento das escolas estudadas. 2009-2011.....	93

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Ituiutaba(MG). Localização das escolas	62
Mapa 2 – Ituiutaba(MG). Bairros de moradia dos alunos – EMMA. 2016.....	98
Mapa 3 – Ituiutaba(MG). Bairros de moradia dos alunos – CAIC. 2016.....	103
Mapa 4 – Ituiutaba(MG). Bairros de moradia alunos do 5º ano–EMMA. 2016	108
Mapa 5 – Ituiutaba(MG). Bairros de moradia alunos do 5º ano–CAIC. 2016	110
Mapa 6 – Ituiutaba(MG). Bairros de moradia alunos do 9º ano–EMMA. 2016	113
Mapa 7 - Ituiutaba(MG). Bairros de moradia alunos do 9º ano–CAIC. 2016	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CAPÍTULO I: SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ABORDAGEM HISTÓRICA	17
1.1 – A educação brasileira na colônia e no Império	17
1.2 – A educação brasileira na República	21
2. CAPÍTULO II: TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR: CONEXÕES POSSÍVEIS 36	
2.1 – Território escolar.....	39
3. CAPÍTULO III: INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	48
3.1 – Índices de avaliação	52
3.1.1 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.....	56
4. CAPÍTULO IV: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTUDADAS: ENTENDENDO A COMPOSIÇÃO DOS TERRITÓRIOS	61
4.1 – CAIC – Histórico	63
4.1.1 – CAIC – Estrutura física e pedagógica.....	65
4.2 – EMMA – Histórico	72
4.2.1 – EMMA – Estrutura física e pedagógica.....	74
4.3 – O território das escolas – comparações	79
5. CAPÍTULO V: RESULTADOS OBTIDOS: O EFEITO TERRITÓRIO EM QUESTÃO. 85	
5.1 – Ensino-aprendizagem.....	85
5.1.1 – IDEB	85
5.1.2 – Taxa de reprovação.....	93
5.2 – Território Escolar	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

A presente monografia toma como tema de análise a Educação e o Território, com o objetivo de buscar as relações existentes entre tais conceitos por meio da verificação dos locais de moradia dos alunos de duas escolas da cidade de Ituiutaba/MG e as médias adquiridas em programas de qualidade de educação do Governo Federal, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A introdução e contextualização do tema baseiam-se em uma breve análise da educação no Brasil, que culmina com uma reflexão sobre a relação da educação e do território no cenário atual.

Esse trabalho justifica-se por sua contribuição para os estudos na área da educação e território, uma vez que são poucas as referências neste ramo da pesquisa. Essa monografia se torna, portanto, uma colaboração a especialistas da área da educação e para pesquisadores do efeito território, além de servir como base para professores, diretores e gestores políticos. Além do mais, o trabalho tem como objetivo pesquisar, analisar e perceber a relação existente entre o Território e o desenvolvimento escolar. Sendo considerado o território tanto como o local onde a escola está inserida quanto à área de abrangência da comunidade escolar.

Dentro do processo educativo, os elementos que garantem o desenvolvimento escolar e civil do aluno compreendem-se: o currículo, conteúdos, avaliações e metodologia, a relação professor-aluno e também fatores externos à escola, o qual compreende as relações pessoais e outros sistemas de educação não formal e claro, todas as ações cometidas no espaço onde a escola está inserida e no local de residência do aluno e que neste trabalho será compreendido como território.

Desta forma, levando em consideração que educação e território são dimensões que se interagem e se completam e que “a educação não existe fora do território” (FERNANDES, 2010, p. 2), entende-se que os fatores externos

influenciam (in) diretamente no processo educacional, uma vez que os indivíduos, no caso, as alunos, são formados e moldados de acordo com a sua origem e dos meios, dos quais está constantemente envolvido.

Diante do exposto acima, se torna necessário conceituar território, e mais do que isso, evidenciar o conceito de território escolar.

Ao falar de território, Marcelo José Lopes de Souza (1995) o explica como sendo "(...) definido e delimitado por e a partir de relações de poder" (p. 78); ainda conceituando o território, Raffestin (1993, p. 144) entende, assim como Souza (1995) o território como sendo um espaço qualificado pelo poder, "um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder." Portanto, podemos considerar que o "trabalho" projetado, se refere à existência da própria unidade escolar, bem como de equipamentos públicos e/ou particulares presentes no território.

Diante disso, em relação à metodologia da pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico em artigos, monografias, dissertações, teses e sites relacionados à temática. Posterior aos levantamentos teóricos foram escolhidas duas escolas públicas do município. A escolha foi realizada levando em consideração a localização de ambas, sendo uma localizada na área central e a outra na periferia. Vale ressaltar que as escolas escolhidas pertencem à rede pública municipal de ensino.

Com as escolas definidas, se deu início aos trabalhos de campo nos territórios/bairro onde estão inseridas as unidades escolares para uma análise dos fixos e fluxos e dos diversos fatores que circundam as escolas. Ainda em relação às escolas foi realizada uma análise da estrutura físico-administrativa das escolas.

Com a colaboração da direção das escolas, foi fornecida a informação sobre o bairro de moradia de cada aluno do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), com isso foi possível a confecção de mapas que demonstram o local de moradia

dos alunos de cada escola, com isso foi possível fazer o estudo da relação entre o território e o desenvolvimento escolar de maneira mais aprofundada.

Para o conhecimento do desenvolvimento escolar foi realizada uma busca detalhada na página do Ministério da Educação, onde consta um grande acervo de dados quantitativos das escolas brasileiras, tais como informações sobre o índice de desenvolvimento escolar, taxa de reprovação, número de alunos por sala, formação docente, complexidade da gestão escolar, entre outros.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso é caracterizado como qualitativo, uma vez que existem informações teóricas adquiridas em pesquisas e por meio das observações no espaço empírico escolhido para o estudo e também é possível encontrar dados estatísticos traduzidos em números, porcentagens, gráficos, tabelas e mapas.

Assim, o trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No capítulo primeiro será encontrada uma abordagem histórica do(s) processo(s) educacional no Brasil. Desde a chegada dos ditos primeiros professores do país, os padres jesuítas, passando pela proclamação da República e chegando aos dias atuais, tratando da formação do sistema de educação às ações de políticas públicas governamentais.

O segundo capítulo por sua vez apresenta um compilado de referências que explanam sobre o conceito de território. Além disso, o capítulo busca relações entre o território e o desenvolvimento escolar. Na busca dessa aproximação, o tópico mencionado elucida sobre fatores internos e externos as escolas, quem podem ou não contribuir para essa relação.

No capítulo seguinte, é possível encontrar um estudo sobre os indicadores educacionais que aferem a qualidade da educação no cenário brasileiro. O capítulo traz a explicações sobre a qualidade da educação e como os governos brasileiros criaram índices qualitativos para avaliar os processos educacionais das

escolas brasileiras. Em especial, aborda-se o caso do IDEB, índice criado em 2007 e que se tornou o principal indicador educacional brasileiro.

O capítulo quatro aborda a realidade das escolas estudadas neste trabalho, trazendo a localização de ambas, bem como as características físicas, os processos pedagógicos e as complexidades administrativas. O capítulo ainda traz fotos das estruturas físicas das escolas e do entorno, fazendo comparações entre os territórios que recebem as escolas.

No quinto e último capítulo abordamos os resultados da discussão e apresentamos dados quantitativos referentes à realidade das unidades escolares estudadas neste trabalho. Além de informações estatísticas, também foram evidenciados os bairros de abrangência de cada escola selecionada para a pesquisa, para, assim, identificar quais são os fatores que exercem influência na qualidade de ensino do estabelecimento escolar.

Nas considerações finais foi feita uma abordagem geral de tudo o que foi trabalhado nesta monografia.

CAPÍTULO 1 – SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: ABORDAGEM HISTÓRICA

Neste capítulo inicial será abordada uma retrospectiva da educação no Brasil, passando pelo período colonial, pela época do Brasil Império, tratando de como se deu a formação do sistema de educação brasileira após a proclamação da República e as atuações governamentais mais atuais referentes à educação no país.

1.1. A Educação Brasileira na Colônia e Império

Da chegada das caravelas do Pedro Álvares Cabral, na recém-descoberta colônia, até a proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca em 1889, tendo passado pelos períodos colonial e imperial, a educação em solo brasileiro foi (e continua sendo) alvo de diversas mudanças, passando por diferentes fases, sendo essas determinadas pela situação política-econômica-social no quesito tempo-espço.

A educação brasileira tem seu primórdio com o fim do regime de capitânias (1532-1549), quando D. João III instituiu o Governo Geral, tendo como primeiro Governador Geral Tomé de Souza. Com o novo Administrador, ancoraram aqui Padres Jesuítas, a quem podemos chamar de nossos “primeiros professores, sendo o mais conhecido o Padre Manoel de Nóbrega” (GOMIDE e VIEIRA, 2008).

Os membros da Companhia de Jesus, além de terem sido evangelizadores da doutrina Católica a todos os povos aqui residentes na época, foram também os responsáveis pela instalação dos primeiros moldes de colégios, sendo que no fim da permanência da Ordem na colônia brasileira, em 1759, havia em média cem estabelecimentos de ensino criados pelos religiosos. Liderados pelo Padre Nóbrega, cujo trabalho como educador foi de admirável pioneirismo, os religiosos tinham como objetivo “a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução” (RIBEIRO, 2005, p.18). A partir da necessidade da formação de outros padres vindos da própria população local, são criadas as escolas de formação, “e graças a elas, alguma instrução chegou até os filhos dos colonos brancos e aos mestiços”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p. 25).

Manoel de Nóbrega também foi o responsável pelo que podemos chamar, de primeiro plano de ensino adaptado ao nosso país, seguindo, claro, os interesses próprios.

O plano de estudo de Nóbrega continha o ensino de português, a doutrina cristã e a 'escola de ler e escrever' – isso como patamar básico. Após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico. Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir adiante com aulas de gramática e, então, completar sua formação na Europa. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p, 25).

O monopólio jesuíta no ensino brasileiro teve duração de dois séculos, período no qual os planos de ensino foram sendo adaptados, ganhando outras formas como a adoção do sistema "*Ratio Studiorum*" (Ordem de Estudos), que consistia em um curso básico de Filosofia e Teologia, culminando com uma viagem à Europa, conforme afirma Ribeiro (2005).

Nota-se que a orientação contida no "*Rátio*", que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de "instruir" também o índio. (RIBEIRO, 2005, p.22).

Com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e conseqüentemente de todas as suas colônias, pelo então Ministro de Estado de Portugal, o Marquês de Pombal (1759), a perspectiva do ensino começou a ser alterada no Brasil. Não tendo mais os missionários como professores/educadores, os membros mais instruídos da sociedade, homens ou mulheres, começaram a atuar nessa função. Por mais que esses novos professores tivessem sido formados pelos Padres Jesuítas, a metodologia de ensino foi logo sendo mudada.

As transformações não ficaram apenas no tipo de pessoa responsável pela educação (não mais padres, agora leigos) e nem mesmo na metodologia das aulas. Houve, com início em Portugal, a criação daquilo que hoje conhecemos como ensino público, ou seja, uma educação mantida pelo Estado a fim de atender os seus interesses. Ao contrário do que antes acontecia, quando os padres detentores do poderio educacional realizavam ações que atendiam seus interesses (evangelização e formação clerical), agora o Estado é quem faz isso,

com o interesse voltado para a cidadania e a compreensão de seus direitos e deveres na sociedade, como demonstra Ribeiro (2005, p. 33): “surge com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”.

A partir daí é criada uma série de cargos públicos para a coordenação administrativa e pedagógica dessas escolas, como o cargo de Diretor Geral de Estudos, cuja função era de realizar exames para a admissão e avaliação de professores, concessão de licença para funcionamento de escolas particulares e de designar comissários para o levantamento do estado das escolas e dos professores.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), o ensino começa a ser intensamente alterado. Com a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro e sob o mando de D. João VI, uma série de cursos foram implantados no Brasil, uma vez que havia a intenção de que a Corte brasileira deveria ficar parecida com o ambiente da Corte em Portugal. Assim, foram criados cursos nos níveis profissionalizantes, médio, superior e também militar (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b). Vale ressaltar que nessa época, com a chegada da Família Real, houve a abertura dos portos para o comércio, o nascimento da imprensa régia e a criação do Jardim Botânico, bem como a fundação das primeiras Universidades, o que dinamizou a sociedade brasileira, criando novas demandas educacionais.

O ensino no Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p, 28).

É possível ver que a criação desses níveis de ensino ainda no século XIX está vigente até os dias atuais, tendo mudado apenas a nomenclatura, mas tendo o seu sentido básico mantido. Observa-se também, que foi esse período que deu

origem a divisão de disciplinas na grade curricular, isso dentro do nível secundário.

Entre idas e vindas da Coroa Portuguesa e com o grito de Independência do Brasil em 1822 por D. Pedro I, foi promulgada em seguida a primeira Constituição Brasileira, tendo essa um tópico específico para a Educação, no qual era sugerida a criação de um sistema nacional de Educação, pois, segundo a própria carta constitucional, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia, no plano prático, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos para o sistema educacional brasileiro (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p, 28).

Foram inúmeras as tentativas de solidificação de um sistema educacional no Brasil Imperial, tais como a adoção do “método lancasteriano de ensino”, a criação da inspetoria geral, de colégios, conservatórios e instituições de ensino superior. Em 1879 houve a última tentativa da adoção de um método próprio de ensino no Império. Com a chamada Reforma Leôncio de Carvalho (Ministro do Império e Professor da Faculdade de Direito de São Paulo) que determinava a liberdade do ensino no país, ou seja, “todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p, 30). O aluno poderia aprender com quem quisesse e no final deveria se submeter a exames realizados em instituições autorizados pelo Governo Imperial.

O Império, assim fazendo, tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica esta que *mutatis mutandis* permaneceu durante a Primeira República e deixou vestígios até a atualidade, como o caso da incapacidade que temos de fazer o ensino secundário funcionar sem o parâmetro dado pelos exames de vestibulares. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009b, p, 30).

Ainda a respeito da reforma comandada por Carvalho, Ribeiro (2010), afirma que a partir deste contexto educacional à escola caberia, “especificamente, ser severa nos exames”. Deste modo, temos uma centralidade nos exames avaliativos que não é acompanhada por um rigor na definição dos conteúdos a serem abordados.

O que Ghiraldelli Junior (2009b) afirma é que da mesma forma que acontecia no Império, após a Reforma de Leôncio, na qual o aluno estudava sem saber o que seria cobrado no exame final, ainda acontece nos dias atuais, visto que grande parte do ensino público brasileiro não prepara os seus alunos do Ensino Médio (antigo secundário) com foco nas temáticas que serão abordadas nos vestibulares e/ou qualquer exame que tem como objetivo averiguar o nível de conhecimento do aluno. Portanto, as definições de sistemas educacionais da sociedade de hoje, nada mais são do que o reflexo de métodos já experimentados na era imperial.

1.2. Educação Brasileira na República

Com a proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889, por Marechal Deodoro da Fonseca a educação no Brasil passou por diversas outras fases de reestruturação. Neste outro período da história brasileira, o governo tem outros ideais fazendo com que a educação passe a ganhar um viés republicano e patriota, a partir da influência mais direta do positivismo que influenciou diversas transformações na sociedade que estava se constituindo. “Com o crescimento da população e com um crescimento urbano acelerado viu-se a necessidade de adaptação do sistema educacional ainda reinante frente as novas demandas sociais.” (SCHUELER e MAGALD, 2008)

A passagem do século XIX para o XX foi intensamente marcada por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais: como a implantação do regime republicano no Brasil, as duas guerras mundiais, o processo de urbanização e industrialização, bem como conquistas tecnológicas. Diante de tantas mudanças na sociedade, mudar a sistema educacional era uma maneira de alterar o próprio estilo de vida da população.

Esse período foi marcado por ideais republicanos apoiados nas idéias positivistas que priorizaram a educação como uma forma de fortalecer a unidade educacional e planejar a ação do trabalho livre. *A educação foi considerada o instrumento para solucionar os problemas existentes que as mudanças ocorridas trouxeram.* Motivos como esses justificaram do ponto de vista político e econômico a criação de uma Escola Pública que instrísse o indivíduo para a sociedade em mudança. *A necessidade de instruir e educar o cidadão estava vinculada a formação de um indivíduo*

produtivo ao país, ou seja, a instrução era considerada uma forma de “civilizar o povo” de acordo com os modelos hegemônicos predominantes que refletissem no desenvolvimento do país, uma intenção de dominação ideológica. (FRANCA, CEZAR, CALSA, 2007, p.129, grifos nossos)

Essa Escola Nova, centrada no princípio da formação produtiva dos cidadãos, pode ser definida a partir de uma perspectiva de ensino “centrada no seu papel perante a sociedade industrial, marcada por conteúdos definidos centralmente e em função dos interesses da sociedade capitalista” (ALVES, 2010, p. 167). Alinhar a educação com o desenvolvimento econômico parecia ser prioridade da pauta política do início da República, como demonstram Bittar e Bittar (2012, p. 157).

[...] consolidação da escola pública, bem como os vínculos com a política educacional, no período de 1930, quando a necessidade de organização e de implantação de um sistema público educacional no País tornou-se condição *sine qua non* para o seu desenvolvimento socioeconômico.

Junto ao interesse de desenvolvimento econômico, a República Brasileira via de forma clara a expansão de sua malha urbana e também das funções das cidades brasileiras, impulsionadas pelo crescimento industrial. Esse início do processo de urbanização do país foi acompanhado da criação de novos segmentos sociais, com destaque para os segmentos médios - pessoas que se fizeram presentes na idealização do novo regime e que por terem sido a massa desse processo de crescimento industrial, tinham pretensões de que seus filhos não fossem mais submetidos ao trabalho braçal, o que gera uma demanda pelo ensino. Sobre esse aspecto, Ghiraldelli Junior (2009a, p. 10) destaca que:

Eram pessoas que, não raro, até já estavam livres desse tipo de trabalho, e que queriam para os filhos a escolarização, pois sabiam que a escola estava se tornando um elemento central da vida urbana, formando os profissionais que iriam exercer cargos burocráticos e de manejo de algum ensino formal.

Esse interesse das populações urbanas no acesso ao ensino trouxe um grande incentivo para a discussão da necessidade de abertura de novas escolas. A partir disto, surgiram movimentos, tanto quantitativos quanto qualitativos, que solicitavam a abertura de escolas e que se “preocupavam com os métodos e conteúdos do ensino” (SCHUELER e MAGALD, 2008)

No interstício das décadas de 30 a 60 do século XX, o Brasil passou por importantes mudanças na sua estrutura, fato que atingiu diretamente a elaboração de um sistema de educação pública, reforçando as diretrizes educacionais dos períodos anteriores. Nessa fase ocorreu uma transição, causada pela aceleração do modo de produção capitalista, acarretando a mudança do “modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano”. (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158). Essa transição trouxe mudanças estruturais/econômicas que atingiram notadamente o aparelho escolar.

A Constituição promulgada em 1934 consigna avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, esse período de mudanças não foi significativo, uma vez que o período de vigência da Constituição de 34 foi muito curto, pois em 1937, Getúlio Vargas, eleito presidente da República poucos anos antes, instala, por meio de um golpe, uma ditadura militar, instaurando um período que o mesmo denomina de Estado Novo, sob a jurisdição de uma nova Carta Magna. (ALVES, 2010)

Nesse novo período constitucional, a Carta de 1937 alterou diversos trechos referentes à educação, invertendo tendências democráticas e prioritárias, como podemos observar na comparação dos trechos selecionados a seguir:

1934

Artigo 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...].

1937

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Sobre esta sutil mudança na legislação, Ghiraldelli Junior (2009a, p. 64) destaca que:

O Estado Novo praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública por meio de sua legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário em relação ao ensino. O ordenamento democratizante alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Neste período a democratização do ensino não foi pauta tratada nas discussões políticas. Pelo contrário, ficou evidente que nesse período existiu um dualismo entre ricos e pobres, no qual “os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 65). Era claro o ideário do Estado Novo de criar escolas profissionalizantes e colocar nelas alunos de classes menos favorecidas com o intuito de criar a curto e médio prazo uma mão de obra pronta e disposta ao trabalho braçal, necessidade daquele período: mão de obra para as indústrias e um povo alienado para o Estado.

Paralelamente à Carta de 1937, foram criados diversos decretos-lei, as chamadas Leis Orgânicas de Ensino, as quais, de uma certa forma, moldaram o sistema de ensino brasileiro, principalmente depois do fim do Estado Novo. Sobre essas leis e seu caráter conservador, Ghiraldelli Junior (2009a) destaca que:

As Leis Orgânicas, chamadas de Reforma Capanema, nada mais eram que seis decretos-leis ordenadores dos ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma conservadora, e se não incorporou todo o espírito da Carta de 37, foi porque vingou já nos anos de liberação do regime, no final do Estado Novo. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 66)

Fazendo um salto temporal na história da educação brasileira, chegamos ao período do Regime Militar (1964-1985). A pauta da educação nesse período não podia ser outra, senão de repressão, privatização e exclusão. As conquistas adquiridas pela classe educacional, nos anos anteriores (principalmente na chamada “quarta república” de 1945 a 1964) foram anexadas a uma pasta e arquivadas em gaveta, juntamente com propostas de melhorias para o sistema

educacional brasileiro, como expressa Ghiraldelli Junior (2009a). O autor afirma que “Somente uma visão bastante condescendente com o regime militar poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na sua herança” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p, 100).

As etapas implantadas pelos “presidentes-generais” ao longo do período militar foram aos poucos se mostrando desastrosas e serviram apenas como um péssimo legado para o governo civil pós-ditadura, deixando um sistema de educação destruído e comprometido até os dias atuais.

Quatro décadas depois, em 1985, termina o regime autoritário, após diversas lutas pela redemocratização. Temos agora a Nova República, assim intitulada pelos líderes políticos e pela sociedade civil. Os novos governantes dessa nova era civil teriam (como tiveram) a árdua tarefa de reorganizar o Estado Democrático e tudo aquilo que ele deveria conter.

Sem Tancredo Neves, morto em 1985 em decorrência de uma infecção hospitalar, seu vice José Sarney assume a presidência, criando uma expectativa de que agora o Estado avançaria com o desenvolvimento da educação, levando-a a patamares de superioridade no novo governo. Um engano, visto que Sarney e seu partido priorizaram a área econômica, os ministérios que não eram dessa área foram distribuídos entre os partidos aliados. O Ministério da Educação ficou sob a responsabilidade do antigo PFL (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a). Sobre essa questão Ghiraldelli Junior afirma que “Essa distribuição de cargos mudou os rumos do que seria o curso mais natural para a Nova República em termos de política educacional.” (2009a, p, 168)

De acordo com o autor (2009a), o que de mais marcante ficou da era Sarney para a Educação foi a aprovação da Emenda Calmon, que destinava 13% do orçamento da União para a Educação, fazendo com que o MEC tivesse a partir de 1986 o segundo maior orçamento entre os ministérios. Outros pontos a serem destacados são a criação do programa “Educação para Todos”, o incentivo na distribuição de livros didáticos e da merenda escolar. Além disso, na Constituição

de 1988 foi fixada a determinação da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. De maneira geral, o governo Sarney, o primeiro da nova era republicana, acabou envolto em uma sucessão de fracassos nos planos econômicos, não tendo conseguido dar seguimento as suas políticas propostas.

Ainda sem a consolidação da nova LDB, Fernando Collor de Mello assumiu a presidência do Brasil em 1990 e nomeia Carlos Chiarelli como seu Ministro da Educação. De acordo com Ghiraldelli Junior (2009a) a política educacional nesse período ficou limitada a questões estruturais como a construção de novas escolas.

Chiarelli não tinha nenhuma política educacional. Nem o governo Collor tinha. Collor se limitou a falar em construção de escolas de tempo integral, que eram imitações dos Brizolões. [...] E nunca saberemos se Collor teria levado adiante tais experiências para além do número que conseguiu fixar. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 172)

Com a renúncia do Presidente Collor em 1992, para se livrar da instauração do impeachment, seu vice Itamar Franco assumiu o governo e nomeia para a pasta da Educação Murilo Hingel. A partir daí o MEC conseguiu esboçar enfim, uma reação positiva quanto aos rumos da educação no Brasil.

Um pouco antes, em meio à troca de governos, em 1990, o Brasil tinha enviado um grupo para participar da Conferência de Educação Para Todos de Jomtien, na Tailândia, organizada pela Unesco. Apesar de tardio, houve um reflexo disso no Brasil, que se expressou exatamente na gestão de Murilo Hingel no MEC. A Semana Nacional de Educação Para todos consubstanciou esse reflexo. Hingel utilizou dessa semana para dar passos na direção da criação do Plano Decenal de Educação Para Todos. Este plano foi a resposta formal e positiva aos compromissos do Brasil na reunião de Jomtien. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 172)

Com a eleição presidencial de 1994, o vitorioso foi o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que até então tinha atuado como Ministro da Fazenda do antigo governo. Com um plano anti-inflacionário bem sucedido e uma boa atuação no setor econômico do país, as expectativas para esse novo governo eram grandes. No âmbito da educação Cardoso tinha uma nova LDB, um bom histórico como gestor e uma vasta vivência acadêmica. Além disso, fez também uma escolha técnica para o Ministério da Educação, escolheu Paulo Renato Souza,

que já havia sido Reitor da Unicamp. Com esses atributos, requisitos técnicos e uma condição econômica favorável, essa gestão tinha tudo para ser brilhante.

Além disso, Paulo Renato desfrutou de condições especiais em seu tempo no Governo, conseguindo colocar em prática diversas ações governamentais para o avanço do sistema educacional brasileiro. Sobre esse período, Ghiraldelli Junior conclui que:

Portanto, ao terminar seu mandato, Paulo Renato conseguiu deixar para trás um conjunto de medidas ao menos criticáveis, e não mais uma colcha de remendos sem nenhum sentido, o que inviabilizava uma possível crítica mais profunda. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 172)

Foi um período de erros e acertos, o programa de governo *Avança Brasil*, no final de seus oito anos de execução (dois mandatos – 1994 a 2002) pode ser avaliado e recebeu várias considerações positivas e negativas de sua atuação no plano da educação. Sobre essa questão, Oliveira (2009) aponta que:

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional. (OLIVEIRA, 2009, p.202)

Entre os feitos positivos, os analistas destacam na gestão de Paulo Renato os seguintes programas e ações, conforme destaca Ghiraldelli Junior:

1) quanto à política educacional: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Nacional de Cursos; o Programa de Expansão da Educação Profissional; o Programa Bolsa-Escola Federal; o programa Nacional do Livro Didático. 2) quanto à pedagogia: os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Médio e para a Educação Ambiental; as referências para a educação indígena e infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 173)

No entanto, é possível elencar alguns pontos negativos desse programa de governo. No âmbito quantitativo, o governo não conseguiu alcançar suas metas numéricas deixando a desejar no número de vagas oferecidas e na porcentagem de alunos concluintes. Outro ponto fraco foi relativo à melhoria do ensino superior.

Paulo Renato errou ao tentar equiparar as Universidades Federais com as Universidades do Estado de São Paulo, achou que a mesma lógica paulista deveria ser aplicada em todo território nacional. Ainda sobre o Ensino Superior o governo FHC fraquejou ao autorizar os estabelecimentos de ensino superior privado a abrir todo tipo de curso, sem nenhum critério de qualidade (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a).

Mas a ideia, posta na campanha de FHC, de elevar em pelo menos 70% o número de concluintes do ensino fundamental não se realizou. Nem se realizou a ideia de fazer a escolaridade obrigatória chegar aos nove anos...também não cumpriu as metas relativas ao ensino noturno [...] O *Avança Brasil* também não foi cumprido em relação ao investimento [...] No âmbito da educação de adultos, o governo Fernando Henrique deixou a desejar. Terminada sua gestão, o Brasil ainda tinha 15 milhões de analfabetos. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 193 e 194)

Na segunda década do século XXI chega à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, um nordestino que fez sua vida política no estado São Paulo. Tendo ganhado fama e impulso público com os movimentos sindicalistas, o mesmo foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores – PT. Disputou diversas eleições até chegar à vitoriosa de 2002, permanecendo no cargo por dois mandados.

[...] entrou em cena uma força nova, constituída por Lula a frente de uma fração de classe antes caudatária dos partidos da ordem e que, mais do que um efeito geral de desideologização e despolitização, indicava a emergência de outra orientação ideológica, que antes não estava posta no tabuleiro. Parece-nos que o lulismo, ao executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem, confeccionou nova via ideológica, com a união de bandeiras que não pareciam combinar. (SINGER, 2009, p.96)

Em seu primeiro mandato, o presidente Lula contou com três Ministros da Educação: Cristovam Buarque, um entusiasta da educação (01/01/2003 a 27/01/2004), e quem em seu tempo no comando da pasta se preocupou em fazer uma revisão de tudo aquilo feito pelo antecessor Paulo Renato. Posterior a ele, assumiu o comando do MEC o petista Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005), Genro se preocupou em focar seu plano de trabalho no ensino superior, marca do governo Lula. O ano de 2005 não foi favorável para o então governo, neste ano, instalou no governo a crise do mensalão, na qual diversos petistas e aliados do

governo foram acusados de corrupção, alguns caíram, inclusive ministros de Estado.

Com a crise no Governo e a saída de Genro do Ministério, o governo se viu sem saída e acabou nomeando para o cargo mais alto da educação um ministro interino, Fernando Haddad, que até então era do escalão secundário do partido, foi escolhido como interino, mas, tempos depois foi oficializado como ministro de fato.

No segundo mandato (2007-2010) Haddad, talvez por falta de opção, foi confirmado no cargo.

O fato de Lula ter deixado Haddad no cargo, um jovem economista sem nenhuma projeção como político e sem uma equipe de apoio, tornou claro não que a educação não tivesse importância para o presidente, mas que ele não tinha a quem recorrer. Todavia, de certo modo, também revelou que o MEC não era algo que realmente importava para o presidente. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009a, p. 250)

Por mais que Haddad não fosse o preferido, por ironia, era ele o único com um plano. Ele tinha boas ideias para o sistema de educação brasileiro, que tempos depois foram inseridas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual foi considerado o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) da educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica. (OLIVEIRA, 2009, p.204)

Outro ponto criado neste governo, em 2007 foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi e é “uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação” (OLIVEIRA, 2009, p.204). Esse assunto será tratado melhor no terceiro capítulo desse trabalho.

Apesar de algumas críticas no âmbito educacional no primeiro mandato de Lula, algumas medidas chamaram a atenção. A reforma de exames nacionais como o ENEM, por exemplo, ganhou destaque na mídia devido o impacto que

teve na sociedade. A mudança do programa “bolsa – escola” criado por FHC, chamado agora de “bolsa-família” talvez tenha sido o que recebeu mais críticas da oposição.

As principais críticas que recebe dizem respeito ao repasse de dinheiro direto à população mais carente, como uma política social passiva, incapaz de estimular e desenvolver a autonomia dos assistidos para que alcancem algum nível de independência e saiam dessa condição. (OLIVEIRA, 2009, p.203)

Para contrapor essa opinião de Oliveira (2009), Rabelo (2011) mostra que a transferência de renda possibilita uma maior igualdade social:

Torna-se perceptível que o Bolsa Família propõe o alívio imediato da pobreza, mediante a transferência de renda, e visa reforçar o acesso a direitos sociais básicos de saúde e educação, incluindo a possibilidade de desenvolvimento das famílias, por meio de programas complementares, tais como a alfabetização de adultos (RABELO, 2011)

No entanto, é possível evidenciar uma política pública educacional que deu certo e que foi elogiada até pelos opositores. Lula foi o presidente que mais criou Universidades e Institutos Federais, com isso o nível de produção científica aumentou em escalas consideráveis. A expansão universitária, a formação de novos professores, o incentivo a pesquisa e extensão, a criação (e melhoria dos existentes) de índices de avaliação e tantas outras políticas públicas de educação foi um marco significativo do governo Lula.

Reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público. Assim, o Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, prevê a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 43 campi universitários em diversas regiões do país (MICHELOTTO, COELHO e ZAINKO, 2006, p. 193 e 194)

No fim do mandato, Lula foi o governante que mais proporcionou a expansão do ensino superior.

Em oito anos da gestão de Lula, foram criadas 14 universidades, 125 campi novos e criadas mais de 80 mil vagas, 70% de aumento em relação a 2003 (depois de J. Kubitschek, o ex-presidente Lula da Silva foi o que mais expandiu o acesso às IFES no Brasil). (MACIEL, 2014, p. 51).

Entre idas e vindas o governo Lula se destacou com seu programa de expansão universitária. Considerando que o aumento do número de universidades e conseqüentemente o aumento de matrículas no ensino superior e o maior acesso de pessoas à essas vagas, possibilita um maior desenvolvimento econômico e social. Usando isso a seu favor, Lula conseguiu eleger sua sucessora, com promessas de que haveria continuidade de desenvolvimento e crescimento, Dilma Rousseff é eleita em 2010, e toma posse em 2011 como a primeira mulher presidente da República Federativa do Brasil.

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira (WALDOW, 2014, p.3)

Se Lula fez do seu mandato um período de expansão universitária, com criação de universidades e conseqüentemente o aumento do número de vagas para os cursos superiores, sua sucessora quis fazer do dela um destaque no ensino técnico. A criação do PRONATEC foi a estratégia usada por ela, já aproveitando as estruturas que Lula havia criado, Dilma impulsiona o ensino técnico com o objetivo de uma aprendizagem mais rápida, objetiva e técnica.

O artigo 2º da Lei 12.513/2011 indica o amplo público a ser atendido pelo PRONATEC:

Art. 2º - O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
II - trabalhadores;
III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º - Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º - Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação

plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º - As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2011)

Atrair todos os públicos e oferecer oportunidades de ensino e consequentemente oportunidades de emprego parece ter sido o foco do(s) governo(s) PT.

Além da já evidenciada política de expansão universitária e do aumento de incentivo para o ensino técnico, os governos de Lula e Dilma também realizaram ações em nível da educação básica.

Em seu primeiro mandato, Lula enfoca a educação básica no âmbito da inclusão social, vinculando isso ao desenvolvimento social e econômico. Medidas como a criação de uma bolsa de incentivo a permanência da criança/jovem na escola e a criação de programas de escolas integrais foi uma marca forte da educação conduzida por Lula.

[...] é preciso investir eficientemente no ensino, ampliando o acesso das crianças à escola. É vital recuperar a rede pública, tanto no nível fundamental quanto no médio e nas universidades, valorizando principalmente a qualidade. Uma boa formação da juventude colabora para a retomada do desenvolvimento sustentável, além de ser um diferencial para a competição do País no mercado internacional. A educação de qualidade é fator de emancipação e cidadania, contribui para que os jovens se integrem ao mercado de trabalho e evita a fragmentação social que alimenta a violência e o crime organizado (BRASIL, 2002, p. 15).

A inclusão social por meio da educação foi uma proposta usada por Lula em seus dois mandatos, a universalização da educação foi o mecanismo usado para garantir o direito à educação e consequentemente um pronto desenvolvimento econômico. Sobre o direito à educação, Lázaro (2013) explica:

O que o governo Lula trouxe de novo foi a compreensão política de que o exercício do direito à educação é estratégico para toda a sociedade brasileira, para o Estado, para indivíduos e comunidades, e também para a formação de um mercado interno inclusivo e vibrante. É o exercício do direito à educação que vai fortalecer dimensões de conhecimento, compreensão e participação na transformação da sociedade brasileira. (LÁZARO, 2013, p. 68)

Em busca da melhor qualidade da educação e da garantia do acesso a essa (e mais do que isso, a garantia da permanência), em 2007 o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),

PDE é composto por um conjunto de programas educacionais, os quais devem ser desenvolvidos pelas instituições escolares, objetivando a busca da qualidade educacional. [...] Em sua origem, o PDE foi apresentado com trinta ações, distribuídas em quatro eixos: Educação Básica, Alfabetização e Educação Continuada, Ensino Profissional e Tecnológico e Ensino Superior. (PIO e CZERNISZ, 2015, p. 245)

São vários os programas incluídos no PDE, ao ponto de que esse se tornou o principal destaque dos governos Lula para a educação e melhoria da qualidade de vida de crianças e jovens em idade escolar. Vale ressaltar que por mais que o programa tenha sido criado no governo Lula, foi apenas no governo Dilma que tal programa ganha destaque e foi aplicado com toda a sua funcionalidade.

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE/IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Além desses programas acima citados, o autor mencionado traz em seu trabalho um apanhado de diversos outros programas do Governo PT, que foram criados e/ou executados tanto por Lula, quanto por Dilma, sendo eles:

- Piso do Magistério, o qual estipula um piso salarial aos professores da educação básica;
- Transporte Escolar, que tem como objetivo o acesso dos alunos do meio rural à escola;
- Luz para Todos, que tem como fundamento fornecer energia elétrica à todas as escolas rurais;
- Saúde para todos, que em parceria com o Ministério da Saúde pretende garantir atendimento básico para alunos e funcionários no interior das próprias escolas;

- Guia das Tecnologias Educacionais, que visa qualificar a metodologia de trabalho dos professores com técnicas e didáticas com amparo de ferramentas tecnológicas;
- Educacenso, um banco de dados sobre todos os alunos, professor e unidade escolar, pública ou privada do país;
- Mais Educação, que ao mesmo tempo objetiva aumentar o tempo de permanência do aluno na escola e por sua vez investir na melhoria do espaço físico escolar para que essa permanência seja garantida com qualidade;
- Coleção Educadores, tornar acessível por meio das escolas e bibliotecas pública clássicos literários e científicos de estimados autores da educação;
- Inclusão Digital, que visava distribuir as escolas computadores e diversos aparelhos eletrônicos;
- Proinfância, focada unicamente na educação infantil visando à construção e melhoria de pré-escolas e creches;
- Provinha Brasil, destinada às fases iniciais do ensino fundamental pretende avaliar o conhecimento em leitura dos alunos de 6 e 7 anos, garantindo que cheguem aos 8 anos alfabetizados;
- Dinheiro Direto nas Escolas, que concederá um acréscimo de 50% em recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB;
- Gosto de Ler, visando, estimular o gosto pela leitura, e como incentivo foi também criada a “Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa”;
- Biblioteca na Escola, instalar em todas as escolas de nível médio obras clássicas da literatura e garantir a universalização dos livros didáticos das disciplinas que integram o currículo do ensino médio. O acesso aos livros didáticos também é objetivo de outros programas como o “Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos”, garantindo a distribuição dos livros didáticos para os cursos de alfabetização de jovens e adultos;
- Brasil Alfabetizado, com foco na educação de jovens e adultos garante o acesso a educação de pessoas desta faixa etária;

- Olhar Brasil, que em parceria com o Ministério da Saúde busca identificar alunos com problemas de visão e distribuir gratuitamente os óculos.

O PDE também foi criado com o intuito de traçar dados quantitativos referentes à educação no país, assim, com o quantitativo em pauta poder-se-ia traçar metas para o qualitativo. Para isso foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que por meio de dados estatísticos visa avaliar o desenvolvimento educacional de escolas, municípios e estados. Mais detalhes do IDEB serão abordados no terceiro capítulo desse trabalho.

É possível perceber ao longo desta breve retrospectiva da educação brasileira, que as estruturas educacionais existentes hoje, nada mais são do que efeito das políticas tomadas desde o Império. São reflexos oriundos de programas ambivalentes, de sucessos e insucessos. O desenvolvimento educacional do Brasil ainda carece de uma eficaz revolução, que altere todos os seus níveis, pedagógico, estrutural, financeiro e político.

Na busca de um desenvolvimento educacional de qualidade são necessárias políticas públicas eficazes e que respeitem as diferenças territoriais, culturais, econômicas e sociais das diversas realidades brasileiras. Em busca disso, no “Capítulo 2” será possível perceber a relação do território com a aplicação e funcionalidade de alguns desses programas. A busca dessa relação será feita com base em análises dos índices quantitativos existentes para a educação brasileira.

CAPÍTULO 2 - TERRITÓRIO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR: CONEXÕES POSSÍVEIS

O conceito de território vem sendo largamente debatido em vários âmbitos da ciência moderna. Independente da área de conhecimento, falar de território implica saber de suas diversas possibilidades de interpretação. Sendo assim, diante do objetivo desse trabalho, torna-se necessário elucidar sobre diferentes vertentes do conceito de território.

Sobre a origem desse conceito Souza (2006, p. 84) afirma que ele surgiu na tradicional Geografia Política, sendo compreendido “como espaço concreto em si, que é apropriado, ocupado por um grupo social.” Assim, para analisarmos o território é necessário que entendamos as relações de apropriação e de identidades que perpassam a produção do espaço.

A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto. (SOUZA, 2006, p. 84)

Para Souza (2013) o conteúdo da palavra território pode ter diferentes acepções, sendo utilizado de diferentes maneiras.

Ao mesmo tempo, a palavra ‘território’ (e seus equivalentes em várias outras línguas: *territory*, *territoire...*) permanece sendo usada de modo bastante amplo. *Excessivamente* amplo, indistinto mesmo, seria lícito dizer. Isso para não mencionar que, no âmbito das falas cotidianas, ‘território’ pode se referir, simplesmente, a uma ‘grande extensão de terra’ – e é essa, aliás, a primeira acepção que consta do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (SOUZA, 2013, p. 77)

Tentando dar maior precisão ao uso do conceito de território, Souza (1995) afirma que ele é “[...] definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (p. 78). Nesse sentido, o autor compartilha do entendimento de Raffestin (1993, p. 144), que conceitua o território como sendo caracterizado pelo poder, “um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder.” [...], “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço”. Já Ratzel

(1990) compreende o território “como uma parcela do espaço, delimitada, com ou sem a presença do homem. ”

Para Abramovay (2000, p. 385) “um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades [...]”, portanto, mais do que um simples espaço físico, o território se coloca como um espaço onde as relações acontecem, a partir de seus mais variados agentes, seja o indivíduo, organizações de terceiro setor, empresas, entidades governamentais, entre outros. Deste modo, Souza ressalta que:

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex, uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN). (SOUZA, 2006, p. 81)

Diante da citação acima, podemos compreender que para a constituição dos territórios não existe um tamanho limite. Sendo assim, um bairro localizado na zona periférica de uma hipotética cidade pode ser (e é de fato) um território, da mesma forma que o bairro central dessa mesma cidade. Além disso, um território pode ser constituído sem estar preso em “escalas temporais, surgindo dentro de séculos, décadas, anos, meses ou dias. Territórios podem ter um carácter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica.” (SOUZA, 2006; p. 81). Deste modo, não há a necessidade de que os territórios sejam permanentes ou que sejam constituídos ao longo de vários anos. A apropriação cotidiana e efêmera também é responsável pela formação dos territórios.

Já Bonnemaïson (1981 *apud* HOLZER, 1997) faz uma aproximação dos conceitos de lugar e território. Para ele assim como o lugar, o território é repleto de subjetividade, simbolismo e culturas.

Um território, antes de ser uma fronteira, é um conjunto de lugares hierárquicos, conectados por uma rede de itinerários [...]. No interior deste espaço-território os grupos e as etnias vivem uma certa ligação entre o enraizamento [...]. A territorialidade se situa na junção destas duas atitudes: ela engloba ao mesmo tempo o que é fixação e o que é mobilidade ou, falando de outra forma, os itinerários e os lugares” (BONNEMAISON, 1981, *apud* HOLZER, 1997, p. 83).

Por sua vez, para Haesbaert (2001), o território traz, além do simbolismo, a dimensão do material.

Desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”. (HAESBAERT, 2001, p. 6774)

Essa dimensão simbólica representa então os processos de poder e de identidade, que para o estudo do território como uma base de apoio para a educação são de extrema importância, como reforça Claval.

Vê-se, então, porque [...] território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades (CLAVAL, 1999, p. 16).

Em determinados territórios, as “construções” que serão responsáveis pela inspiração dessas identidades será da escola, uma vez que esse é o local onde as relações acontecerão e as experiências serão compartilhadas. Deste modo, a citação seguinte nos ajuda a compreender o ambiente escolar e seu entorno como um território – marcado por relações de poder e por um conjunto de simbolismos e sentimentos – que influenciam diretamente nas relações de ensino-aprendizagem.

Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, *apud* SILVA, 2009, p. 109).

Para além das perspectivas materiais e de poder, a identidade, o simbolismo e a cultura são dimensões tão essenciais quanto o próprio espaço físico para o entendimento dos territórios. A relação entre o território e a identidade é tão forte que “toda identidade implica numa territorialização, assim como a territorialização permite a permanência identitária” (COSTA e COSTA, 2008).

As relações de poder têm sido concretizadas com o passar da história, em conformidade com as características de cada sociedade. Portanto, como afirma Saquet (2013, p. 27), envolve relações “(i)materiais, tanto geopolítica como econômica e culturalmente.” Sobre os significados que o território pode ter, Saquet ressalta que:

Conforme Gottmann (1973/2005), em sua consistente reflexão sobre os *significados* do território, historicamente determinados, se o território é um *compartimento* do espaço como fruto de sua diversificação e organização, ele tem duas *funções* principais: a) servir de abrigo, como forma de segurança e, b) servir como *trampolim* para oportunidades. Assim, o território assume distintos significados para diferentes sociedades e /ou grupos sociais dominantes. (SAQUET, 2013, p. 27)

Desta maneira, por exemplo, é possível se compreender outros significados do território, nos espaços de trabalho, de lazer, de moradia, de culto, de arte etc. (SAQUET, 2013, p. 34)

O autor acima citado entende o território como função, entre outras, de trampolim para oportunidades diversas. Diante do objetivo desse trabalho, podemos atribuir à educação esse papel de trampolim para o desenvolvimento da sociedade e entender a escola como o território no qual esse desenvolvimento acontece. Nesse sentido, outro viés da compreensão do território é de que ele pode ser “entendido como substrato/palco para a efetivação da vida humana.” (SAQUET, 2013, p. 31)

Santos e Silveira (2003), por sua vez, definem território como “espaço geográfico e político”. Sabendo então, que a educação é um aspecto político, logo se entende que o território também influencia na dimensão educacional e ainda mais, na escolar. Dematteis (1970) argumenta que o território é “compreendido como uma construção social com desigualdades.” Portanto, sendo a educação um aspecto do território, e sendo esse, por meio do poder político e econômico, uma construção desigual da sociedade, logo se conclui que a educação também pode ter desenvolvimento desigual de acordo com cada território em que esteja incluída.

2.1. Território Escolar

Sobre o território escolar, Cardi (1993, p. 93) afirma que ele:

(...) corresponde a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, através da criação de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino que deve corresponder às necessidades em educação escolar daquela área.

Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000), no livro “O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro” apresentam uma discussão sobre

Educação e Território, ressaltando que “O Território Brasileiro cria demandas educacionais, isto é, cria necessidades de formação de pessoas nos lugares”.

Souza (1995, p. 78 e 79) faz a seguinte abordagem: *“quem domina, governa ou influencia e como domina, governa ou influencia esse espaço?”* Podemos considerar, portanto, que sempre há alguma coisa, alguém ou grupo, que domina, não necessariamente no sentido de violência, o território. Em relação às influências na constituição dos territórios, Souza (2013, p. 86) afirma que influências “serão exercidas, em contextos informais e também formalmente deliberativos, por alguns indivíduos sobre outros”.

Sendo assim, podemos colocar a Escola no papel do referido “indivíduo” ou da instância que exerce poder, por meio de seus processos educacionais – influenciando no meio em que está inserida, ao mesmo tempo em que sofre importante influência desse meio.

Deste modo, o território influencia e recebe influência do espaço que lhe dá base. Entendemos o território como uma confluência de fixos e fluxos, nos termos de Milton Santos, sendo o território um grande influenciador do seu meio. Sobre este aspecto, Souza (2013, p. 87) ressalta que “Também o poder só se exerce com referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território”. Portanto, o poder de influência é exercido, de forma às vezes menos evidente, pelo território, fazendo com que ele determine ações, projetos e políticas públicas que serão executadas nele.

Sendo assim, podemos conceituar o território escolar como um espaço em que se dão as relações de ensino-aprendizagem, entendidas elas mesmas como relações de poder, considerando também o entorno da unidade escolar, visto que um sofre a influência do outro.

Os indivíduos ao frequentarem a escola são influenciados pelos conhecimentos e informações ali repassados, tendo um convívio social com outros seres, reforçando ou adquirindo hábitos culturais. É importante ressaltar que isso só acontece quando esses indivíduos, ou seja, “esse grupo social está em conexão com um espaço” (SOUZA, 2013, p.87), configurando um território.

Da mesma maneira a escola também é influenciada pelo território onde ela está inserida. As condições sócio-econômicas-culturais dos frequentadores da unidade escolar podem influenciar o rendimento e a qualidade de ensino da escola. Uma maneira de influência por parte do território do entorno na escola é o seu nível de vulnerabilidade social. Sobre esse aspecto, Setubal (2011, p.6) afirma que “Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas”. O autor ressalta ainda que:

“O efeito do território sobre a escola diz respeito ao conjunto das implicações que as características socioculturais e econômicas da vizinhança da escola exerce sobre ela e sobre a aprendizagem dos alunos” (SETUBAL, 2011, p. 26).

A abordagem geográfica da educação implica, entre outros aspectos, estudos locacionais sobre as instituições de ensino, análises das dinâmicas demográficas, demandas socioespaciais, atividades econômicas, equipamentos públicos ou privados de infraestrutura, referências culturais de identidade, políticas e ideologias educacionais. Ou seja, é evidente que o território e todas as suas implicações podem e certamente irão influenciar no desenvolvimento escolar dos educandos e, portanto, na qualidade de ensino ofertada por uma determinada instituição.

Essa influência que o território em que a escola está inserida, sendo ela mesma parte central dessa composição territorial, exerce nas condições e na qualidade do ensino realizado deve considerar conjuntamente as ligações entre fatores internos e fatores externos que participam do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos, como assinala Jesus (2004). A identificação dessas variáveis é útil para a elaboração de políticas públicas que possam melhorar a qualidade da educação brasileira (SOARES, CÉSAR e MAMBRINI, 2001).

Érnica e Batista (2013), além de evidenciarem que as desigualdades nos níveis de vulnerabilidade dos territórios impactam a qualidade da oferta escolar, também identificaram cinco processos ou mecanismos que possibilitam esse impacto. São eles:

i) o isolamento das unidades escolares como únicos equipamentos públicos em áreas de alta vulnerabilidade social; ii) distribuição desigual da Educação Infantil, especialmente da pré- escola que tende a ser reduzida nas regiões mais vulneráveis ; iii) homogeneidade do corpo discente, onde escolas dos territórios de alta vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares, sendo fortemente homogêneas; iv) os efeitos da concorrência entre as escolas no quase-mercado escolar e v) modelo escolar inadequado ao público real. (ÉRNICA e BATISTA, 2013, p.23)

Os autores acima citados evidenciam cinco importantes fatores internos e externos aos muros da escola que podem influenciar no rendimento escolar do indivíduo bem como na qualidade do ensino ofertada pelo estabelecimento educativo.

O principal e mais notório de todos esses fatores é a situação econômica do indivíduo (aluno) e sua família. As pesquisas realizadas no âmbito da Sociologia da Educação, nos últimos 40 anos, têm apontado a correlação entre nível socioeconômico (e outras situações de origem) e o desempenho dos alunos. Entretanto, há também estudos que indicam que a escola, a despeito da configuração sociocultural das famílias, pode fazer a diferença em termos de oportunidades educacionais (BROOKE; SOARES, 2008).

No que tange ao desenvolvimento escolar, já é um fato aceito pela comunidade acadêmica que as condições socioeconômicas têm um grande impacto na performance educacional do indivíduo, como ressalta Luz (2006).

A relação entre a origem sócio-econômica e o desempenho educacional, e do papel deste último no status social pode variar dependendo da desigualdade social do país em questão, assim como da magnitude e qualidade do sistema de ensino e da dinâmica do mercado de trabalho. [...] Indivíduos provenientes das camadas sociais mais privilegiadas têm maior acesso a recursos que viabilizam tais qualificações. (LUZ, 2006, p.4)

Muitos estudiosos enxergam nessa relação entre o desempenho e a condição socioeconômica um caminho promissor para o agravamento e perpetuação da desigualdade social. O nível socioeconômico familiar e o conhecimento prévio do aluno são exemplos de variáveis externas à escola que podem afetar no seu desempenho. Soares (2004) considera três grandes estruturas sociais que influenciam o desempenho cognitivo de um aluno: condição socioeconômica e cultural, família e a escola que frequenta.

Embora seja evidente que as condições socioeconômicas dos alunos influenciam diretamente o desempenho acadêmico, constata-se, todavia, que o território escolar também faz diferença. Esse fato é verificado uma vez que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico podem apresentar desempenho escolar diferenciado em razão de estudarem em escolas distintas. Dessa forma, não existe um determinismo absoluto (INEP, 2001).

Além do nível socioeconômico, outro fator que corrobora para essa relação é a inexistência de equipamentos públicos presentes no território da escola, entendido como a própria escola e seu entorno. O relatório da pesquisa “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social em metrópole”, da Fundação Setubal, em parceria com a Fundação Itaú Social e a UNICEF afirma que:

Nos territórios de alta vulnerabilidade, as escolas tendem a ser o principal equipamento público de referência e tendem, por isso, a ser tomadas por seus problemas sociais. Nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam garantir direitos sociais. [...] As escolas, assim, acabam sendo chamadas a responder pelos problemas sociais desses territórios, sem ter condições para fazê-lo satisfatoriamente. (SETUBAL, 2011, p. 7)

É perceptível que os grandes problemas sociais do território, no caso, de alta vulnerabilidade, acabam por se dissolver na própria escola, fazendo com que essa seja um depósito de problemas sociais da comunidade escolar, e essa por sua vez acaba por internalizar essas dinâmicas sociais do território, o que resulta num duplo fracasso para a escola, visto que ela não consegue equalizar os problemas sociais e nem os de ensino-aprendizagem.

Outro fator evidenciado se refere ao número de vagas ofertadas para a Educação Infantil (creches/pré-escola). Segundo o estudo realizado pela Fundação Setubal, quanto maior a vulnerabilidade do território, menor será a quantidade de vagas disponibilizadas para esse nível de ensino. “Os territórios de alta vulnerabilidade social são os que têm menos cobertura de creches e pré-escolas” (SETUBAL, 2011, p. 7), o que impacta nos demais níveis educacionais.

Os territórios vulneráveis apresentam uma baixa oferta de matrícula na educação infantil, o que tende a reduzir as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas uma importante condição para o sucesso escolar. (SETUBAL, 2011, p. 7)

É justamente nesses locais onde as famílias são culturalmente vulneráveis e cujo universo de letramento é menor. São famílias que dependem da unidade escolar para matricularem seus filhos e irem para uma atividade remunerada. A falta de oferta de vagas suficientes acarreta a médio e longo prazo um processo que acentua a desigualdade, pois o déficit das vagas aprofunda a dificuldade do desenvolvimento territorial.

A homogeneidade do corpo discente também é outro problema apresentado pelos autores Érnica e Batista (2013). Segundo eles, o que provoca essa homogeneidade é o fato de escolas de território de alta vulnerabilidade concentrarem em seu quadro de alunos, indivíduos com déficit cultural no seu histórico familiar.

O relatório da pesquisa da Fundação Setubal, o qual já foi citado nesse trabalho, também explica sobre esse fator e apresenta três tipos de situações para variados níveis de vulnerabilidade.

- i. as escolas situadas em regiões de menos vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com maiores recursos culturais familiares;
- ii. as escolas situadas em territórios com média vulnerabilidade social tendem a ter um corpo discente heterogêneo, atendendo alunos com distintos perfis socioculturais familiares;
- iii. as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola. (SETUBAL, 2011, p. 7 e 8)

Essas situações colocam em loco a realidade de diversas escolas. As escolas que se encaixam na realidade do terceiro grupo são talvez as mais homogêneas. “Elas são um microcosmo do território, concentrando dentro de si os seus problemas, que se manifestam intensamente” (SETUBAL, 2011, p. 8). É claro que escolas que compõem territórios de baixa e média vulnerabilidade apresentam problemas que se reportam ao nível cultural dos alunos, no entanto, esses problemas são diluídos e acabam por não apresentar impacto na população escolar.

O quarto fator destacado se refere à concorrência existente no chamado “mercado escolar”. Essa concorrência existe devido à interdependência entre as escolas na busca de profissionais e alunos. Não é preciso destacar em muitas

linhas que essa concorrência é injusta para as escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade, uma vez que as escolas de média e baixa vulnerabilidade saem na frente na conquista de profissionais engajados e com maior formação. Assim que surge uma oportunidade de remanejamento, professores, coordenadores e diretores lotados em escolas de alta vulnerabilidade pedem imediata transferência para as escolas consideradas “melhores” devido a sua localização territorial. Como dito, essa concorrência se torna injusta, pois faz com que as escolas com maior desempenho tenham em seu quadro docente professores mais qualificados, em contrapartida, as outras escolas ficam com professores sem grande destaque profissional. Pode por vezes, parecer uma colocação preconceituosa e tendenciosa, no entanto é a realidade existente na profissão docente.

[...] essas escolas (em locais de alta vulnerabilidades) têm maiores dificuldades para atrair e manter profissionais qualificados e engajados. Eles tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais com contrato temporário (SETUBAL, 2011, p. 9).

Devido a esse fato da grande rotatividade de profissionais, principalmente em final de ano, o início de um novo ano letivo é sempre com vacância em várias disciplinas e funções escolares.

Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar (SETUBAL, 2011, p. 9).

Esse histórico da falta de profissionais, ou às vezes, com a presença desses, mas de qualidade não tão acentuadas, faz com que haja uma “fuga” de discentes para as outras escolas, onde esses problemas não acontecem, ou pelos menos, não com tanta frequência. Sendo assim, além dos problemas com os profissionais as escolas “mal” localizadas enfrentam problemas também com os alunos, pois aqueles com um nível sociocultural mais elevado, tendem a procurar escolas cujo modo de funcionamento seja mais criterioso e onde os problemas acima mencionados não aconteçam com tanta frequência.

Por isso, elas conseguem mais facilmente imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho

acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam a buscarem outras instituições. (SETUBAL, 2011, p. 9)

Assim, as escolas altamente vulneráveis tendem a acumular os empiricamente chamados “alunos problemas” sendo um espaço de decantação de diversas peculiaridades da realidade escolar, pois concentram alunos com baixos recursos culturais, problemas familiares, como a falta de acompanhamento familiar e de alunos com históricos de suspensão e exclusão de outros estabelecimentos escolares. “O fato de essas escolas receberem os ‘problemas’ das escolas em posição vantajosa na disputa por recursos faz com que elas colaborem para o funcionamento das outras” (SETUBAL, 2011, p. 10).

As escolas melhores situadas acabam ficando criteriosas no aceite de seus alunos, aceitando aqueles cuja situação familiar irá favorecer um melhor desenvolvimento educacional do aluno. E as escolas mais vulneráveis acabam ficando com o “restolho”.

Por fim, o último ponto apresentado pelo referido relatório menciona o fato da existência de escolas inadequadas para o verdadeiro público. Com o anseio de alcançarem metas de índices de avaliação, as escolas de territórios vulneráveis acabam por aplicar uma metodologia de ensino não compatível com a cultura e escolarização de seus alunos. Mas é fato que isso acontece por determinação de uma ordem superior como, por exemplo, as Secretarias de Educação, que acreditam na aplicação de um único tipo de ensino para todas as unidades escolares. Dessa forma, a escola de um território menos vulnerável, onde se concentram alunos com um nível cultural maior e profissionais mais capacitados, saem novamente na vantagem em relação às escolas da periferia. Um modelo escolar vindo de “cima para baixo” sem conhecer a verdadeira realidade da escola, contribui para o distanciamento da qualidade de ensino ofertada pelas unidades escolares.

Foi possível aqui, elucidar e conhecer diversos fatores, internos e externos que relacionam o território onde a escola está inserida e também os territórios de moradia dos alunos com o desenvolvimento escolar e com a qualidade de ensino ofertada pelas escolas.

Essas diferenças entre as escolas acabam por aprofundar as diferenças de desempenho escolar que seriam produzidas pelas desigualdades socioculturais das famílias. Efetivamente, os alunos com baixos recursos culturais que estudam em escolas situadas em territórios menos vulneráveis têm desempenho superior ao de seus pares que estudam nas escolas dos territórios onde os problemas se concentram e decantam. Esse é o efeito de território atuando sobre a escola, não somente porque a vulnerabilidade de sua vizinhança a torna também vulnerável, mas também porque o modelo institucional que a sustenta e as relações de concorrência ente escolas contribuem para o próprio efeito do território, gerando uma redução da qualidade das oportunidades educacionais para a população residente em áreas de alta vulnerabilidade social. (SETUBAL, 2011, p. 9)

Para finalizar esse tópico, a citação acima nos mostra que o indivíduo residente em território de alta vulnerabilidade e que estuda em uma escola melhor localizada tem um rendimento escolar compatível com o rendimento médio da escola e dos demais alunos que residem próximos a essa escola melhor localizada. Portanto, podemos concluir que a grande questão se faz presente no território onde o estabelecimento escolar está inserido, pois ele influencia na escola de forma bem efetiva e complexa. Sendo assim, podemos considerar que um aluno, de nível cultural elevado, que por alguma questão vá estudar em uma escola de periferia, ou seja, de alta vulnerabilidade poderá sofrer influências (in) diretas do território da escola e diminuir o seu rendimento escolar. Nos próximos capítulos aprofundaremos essas questões.

CAPÍTULO 3 – INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A educação, existente desde os primórdios da civilização, passou ao longo do tempo por várias transformações, desde o seu conceito até a sua função prioritária.

Nos autos da Constituição Brasileira é apresentada uma definição política de Educação, que ampara o seu conceito na busca de uma sociedade mais igualitária, garantindo que essa é do direito de todos e dever do Estado e da família.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007) dispõe que:

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 (BRASIL, 2007).

No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida.

O conceito de educação sofreu influência do nativismo e do empirismo. O primeiro era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exterioriza-las, e o segundo era o conhecimento que o homem adquiria através da experiência (MARTINS, 2004, p. 13).

No sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.

As definições de educação, dada por diversos autores, embora possam parecer diferentes, geralmente têm muitos pontos em comum, especialmente colocam o indivíduo como sujeito no centro da atividade e caracterizam a educação como um processo de influência sobre as pessoas que conduz a sua transformação e as capacita para interagir com o meio. (CALLEJA, 2008, p. 109)

Influenciar o outro por meio do seu conhecimento, o conduzindo para uma interação com o meio e uma transformação da própria história, nada mais é do

que usar de sua cultura para conduzir o(s) indivíduo(s) para uma alteração física, estrutural e administrativa do território.

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. (PARO, 2007, p. 16)

Na dimensão individual o ser busca os provimentos necessários do saber para o seu autodesenvolvimento, dando a si mesmo as condições de realizar o bem-estar e usufruir dos bens sociais e culturais postos ao alcance dele e de seus iguais, nas mais diversas conjunturas territoriais.

A educação tem uma dimensão maior do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se esgota com as etapas previstas na legislação. A Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades. (VIANNA, 2006, p. 130)

Na sequência, a dimensão social acumula-se à formação do cidadão tendo em vista a sua contribuição para a sociedade, de forma com que essa contribua na busca e construção de uma ordem social e coletiva. Portanto, nesta lógica, a busca desse “viver bem” por meio dessa ordem social e justa, deve ser pensada usando a ótica da realidade local de diversas “sociedades”. O meio pelo qual isso aconteceria na coletividade seria pela existência de um grupo escolar local onde haveria (haverá) troca e ganho de conhecimento, das mais variadas dimensões individuais. “Podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia” (PARO, 2007, p. 17).

Porém essas duas dimensões parecem não ser aplicadas nas escolas de hoje, os objetivos que a escola (em sua maioria pública) tem conseguido realizar estão muito distantes dessas duas dimensões, parecendo até que as suas pautas vão ao contrário disso, como demonstra Paro (2007).

No que concerne à dimensão individual, a escola parece renunciar tanto a educar para viver bem quanto a proporcionar esse viver bem em suas atividades do dia-a-dia, fazendo com que o tempo de aprendizado se

apresente penoso para seus educandos, desarticulando de qualquer ligação com o prazer. (PARO, 2007, p. 17)

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver, com vantagens, funções anteriormente atribuídas à escola. (PARO, 2007, p. 18)

O autor na citação acima evidencia uma realidade da educação, principalmente da brasileira, na qual o sistema educacional encontra-se em situação de falência, deixando de realizar as suas funções básicas e atender o seu público da forma necessária. No que se refere em específico à questão social, vale ressaltar a importância do território neste contexto, uma vez que é nesse meio geográfico que o indivíduo será formado culturalmente e ali irá adquirir noções de sociedade e civilidade. O indivíduo em sua formação plena, dependendo da sua dimensão social e cultural, entenderá a escola de diferentes maneiras, fazendo assim, uso dessa da forma que lhe convém.

Como já abordado, são vários os fatores sociais externos a escola que influenciam na formação do indivíduo, logo na sua forma de entender e se relacionar com o espaço escolar. “[...] injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos [...]” (PARO, 2007, p. 18) são elementos que influenciam no ambiente escolar.

Ainda sobre o entendimento da educação, podemos acrescentar que:

“A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo de ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional.” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS; s.a; p.3)

Independente da função fim do processo educacional ou da educação escolar, essa será alvo de equiparações e da busca por uma qualidade. A qualidade da educação é sempre tema discutido, seja na comunidade escolar (nível micro), seja nas secretarias municipais de educação (nível meso), ou nos gabinetes federais (nível macro). Vale lembrar que nessa cadeia hierárquica, um nível sempre cobra do abaixo, níveis de excelência, ou seja, uma educação de qualidade.

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intra-escolares. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS; s.a; p.6)

A busca, portanto, da escola eficaz se faz através de uma junção de condições e vantagens que abrangem desde a parte pedagógica, administrativa, financeira, e claro, de políticas públicas de valorização, não somente escolar, mas também social. Sobre esse aspecto podemos considerar que “Qualidade da escola implica a existência de insumos indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS; s.a; p.7).

Definir a “qualidade” de algo já é bastante complexo para as pesquisas teórico-metodológicas, definir a “qualidade da educação” é ainda mais complicado, uma vez que o processo educacional está rodeado de fatores, internos e externos à escola que irão de alguma maneira influenciar nesse resultado final.

Uma compreensão mais aprofundada da idéia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão sócio-econômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sócio-cultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos etc. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS; s.a; p.13)

As metodologias dos Índices de Avaliação tentam abordar da forma mais democrática todos esses fatores. Afim de descobrir ou de traçar metas para a educação de qualidade, esses índices servem como um parâmetro para os próximos caminhos a serem traçados por todas as esferas constituintes do processo educacional, embora sempre haja alguma dimensão da qualidade do ensino que fica de fora da composição desses índices.

3.1. Índices de Avaliação

Com as constantes mudanças da sociedade e tão logo da própria educação, debater e pensar o sistema educativo passou a ser um assunto não só dos educadores, mas também de todos os segmentos da sociedade. O interesse pelo assunto percorre desde as esferas administrativas do Estado até os interesses dos líderes comunitários de onde as escolas se encontram instaladas.

Diante dessa crescente preocupação em torno da educação foram criados Sistemas de Avaliação da Educação, cujo princípio é avaliar a qualidade do ensino ofertado do Brasil nas suas mais variadas formas. Sobre esse aspecto, Castro (2009) oferece um panorama dos diferentes tipos de avaliações da educação brasileira em seus diversos níveis.

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor da educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. (CASTRO, 2009, p. 5)

Além da necessidade de avaliar a qualidade do ensino, bem como a qualidade do corpo docente, da infraestrutura do estabelecimento de ensino e de

questões administrativas, cabe também aos sistemas de avaliação dar uma resposta à sociedade sobre a forma pela qual estão sendo gastos os recursos repassados pelos contribuintes, aos “quais se precisa prestar contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento”. (CARDOSO, 1991, *apud* MELCHIOR, 2004, p. 15). Nesse sentido, MALUF (1996, p.6) afirma que “os sistemas de avaliação atuais procuram incluir inúmeras variáveis que possam oferecer um quadro explicativo mais completo sobre a qualidade de ensino oferecida”.

Vale ressaltar que as iniciativas tomadas pelo Governo Brasileiro em relação à criação de Avaliações que aferissem a qualidade de ensino no país só foram concretizadas a partir de experiências internacionais, tendo como principal norteador o “Relatório Coleman”, aplicado nos Estados Unidos em meados da década de 60 do século passado. Tal documento, considerado um dos mais influentes no assunto tinha como objetivo averiguar até que ponto as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica, ou seja, o território de moradia do aluno influenciaria nas oportunidades de educação oferecidas de forma igualitária a todos.

Inspirados pelo experimento americano, diversos outros países começaram a publicar estudos similares, como a Inglaterra que apresentou o “*Relatório Plowden*” e a França que havia concluído algumas experiências (PAZ, 2011, p.49).

Diante disso, em 1961 surge a primeira citação relacionada à qualidade na educação no Brasil. Presente na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 que determina aos Conselhos Federal e Municipal de Educação a realização da melhoria da qualidade elevando a produtividade do ensino (NETO, 2007).

No entanto, só após o ano de 1990 é que ocorreu a implementação do primeiro sistema de avaliação da educação, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da Capes. Antes disso, as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática (CASTRO, 2009), o que fazia com que não houvesse parâmetros para planejar e conduzir os processos educacionais, como afirma Castro.

Não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não. Simplesmente, até meados da década de

1990, não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país. (CASTRO, 2009, p.7)

Com um atraso de 30 anos em relação a outros países, somente na década de 90 é que foi criado um sistema de avaliação a nível nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado bienalmente por amostragem. De acordo com Castro:

O Saeb é uma avaliação de desempenho acadêmico e de fatores associados ao rendimento escolar, realizada a cada dois anos, em larga escala, aplicada em amostras de escolas e alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, representativas de todas as Unidades da Federação, redes de ensino e regiões do país. (CASTRO, 2009, p.8)

O principal objetivo do SAEB é avaliar o sistema de ensino realizando assim um diagnóstico sobre o que os alunos são capazes de realizar e quais os fatores que são causas de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, cabe também ao SAEB propor subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais. Observando os fatores externos à escola, o referido sistema de avaliação analisa questões como grau de escolaridade dos pais; acesso a livros e bens culturais; situação socioeconômica familiar; carreira e formação inicial dos professores; etc.

Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, ressaltam-se: gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; materiais didáticos de qualidade; hábitos de estudo; lição de casa; participação dos pais; entre outros.

Quadro 1 - Os Objetivos Gerais do Saeb

Ciclo/Ano	Objetivos Gerais
1º Ciclo – 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais): regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (Brasil/MEC/INEP, sd, p.3).
2º Ciclo - 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995): promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992).
3º Ciclo - 1995	Fornecer subsídio para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Brasil/MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo - 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade e equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Pestana, 1998).

Fonte: MEC/INEP

Promovendo avaliações de aprendizagem nas áreas prioritárias de Línguas, Matemática e Ciências, o SAEB foi criticado pelo problema do reducionismo curricular, sendo entendido por vários autores como uma visão estreita da educação (PAZ, 2011).

Apesar das críticas, o SAEB possibilita aos Gestores Educacionais e aos Governantes que sejam traçadas medidas eficazes para o melhoramento da Educação Básica e ajuda na tomada de decisões concretas e efetivas na elaboração de políticas públicas que visam o aumento da qualidade do ensino ofertado no Brasil.

Apenas para critério de informação, é importante salientar a criação de outros importantes sistemas de avaliações como:

- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): criado em 1998, cujo objetivo é avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior;
- Prova Brasil: Estabelecido em 2005, aplicado aos estudantes da rede pública urbana de ensino, de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental, com foco em língua portuguesa e matemática. Objetiva oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seu desempenho.
- Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE): integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e as habilidades e competências em sua formação.

3.1.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

Além do SAEB, dada à importância nas avaliações educacionais, em 2005 foi criada a Prova Brasil, que assim como o anterior realiza testes nas unidades escolares.

Como já mencionado nesse trabalho, no Governo do Presidente Lula foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, considerado o PAC da educação do Brasil, programa esse que buscou alavancar a qualidade da educação brasileira, considerando o IDEB.

Nessa perspectiva, para a consecução de seu papel de estimular a produção da qualidade, o PDE, consubstanciado no “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, está baseado, principalmente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo os programas “Provinha Brasil” e “Piso do Magistério”, como coadjuvantes (PAZ, 2011, p. 60).

Em 2007 foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) um índice entre zero e dez que congrega duas informações: médias obtidas nos dois testes citados acima e taxa de aprovação.

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).[...] O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).¹

Com os avanços no que se refere ao ingresso no Ensino Fundamental, esse deixa de ser a problemática central no Brasil. Deste modo, a discussão ganha novos ares, o desafio passa a ser garantir uma educação que atenda os padrões mínimos de qualidade, além-claro, de assegurar a permanência e a oferta de uma aprendizagem de excelência.

Entendendo isso, o Governo ao criar o PDE estabelece em suas diretrizes, mais especificamente no Decreto nº. 6.094/2007 que regulamenta o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, a forma pela qual a qualidade da educação será aferida na educação brasileira:

Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Com isso, se percebe que o IDEB é o principal destaque do PDE, pois é através dele que será aferido o desenvolvimento educacional do Brasil, bem como a necessidade de traçar novas metas.

Assim, a questão central passou a ser não apenas detectar onde está o problema, mas intervir técnico e financeiramente para saná-lo. Desse

¹Nota Técnica do IDEB. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf

modo foi desenvolvido o IDEB, que segundo o INEP serve para avaliar os sistemas de ensino dos estados e municípios, bem como possibilitar uma compreensão da qualidade do ensino oferecido em cada escola (PAZ, 2011, p. 64).

O anseio do Governo é que o Brasil alcance até o ano de 2021 o índice de média 6.0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que essa média corresponde a números educacionais atingidos por países desenvolvidos. Vale ressaltar que o ano de criação do IDEB foi em 2007, porém o primeiro índice aferido se refere ao ano de 2005. Esse fato é explicado porque em 2007 foram usados os resultados da Prova Brasil e dos Censos Escolares de 2005 e 2006, que permitiram a conjunção das taxas de aprovação.

Segundo Fernandes (2007, p.3) “tecnicamente, para projetar as trajetórias esperadas para o IDEB ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência, parte-se do princípio de que essas trajetórias têm o comportamento de uma função logística”. Com isso, foram projetadas as seguintes metas para os sistemas de ensino brasileiros:

Tabela 1: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	5.9	6.0

Fonte: SAEB e Censo Escolar. Org.: SILVA, 2016

Tabela 2: Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5

Fonte: SAEB e Censo Escolar. Org.: SILVA, 2016

Tabela 3: Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.7	3.5	3.9	5.2

Fonte: SAEB e Censo Escolar. Org.: SILVA, 2016

Fazendo uma observação das tabelas apresentadas, percebe-se que no primeiro ano de aferição, o IDEB para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental alcançaram o número de 3.8 para os dois níveis citados. No Ensino Médio o número é ainda menor, sendo apenas de 3.4. Em 2007 por sua vez, esse número aumenta e vai para 3.5. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o índice também subiu, chegando ao patamar de 3.8

Da mesma maneira, nos anos iniciais do ensino Fundamental houve um aumento progressivo no ano de 2007, passando para o número de 4.2, acima da meta proposta. No entanto, o número ainda é bem distante da meta proposta para 2021, que é de 6.0.

Levando-se em conta o que foi observado, a lógica do Ministério da Educação para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base o bicentenário da Independência em 2022, é que cada sistema evolua segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, tendo como objetivo explícito a redução da desigualdade educacional. (PAZ, 2011, p. 66)

A tentativa da redução da desigualdade educacional e a busca por uma real qualidade da educação, permeada pelos resultados do IDEB e por implantações de políticas públicas devem ser pautadas numa lógica voltada para o diagnóstico, intervenção e participação democrática na formulação de políticas públicas.

O cálculo do IDEB se baseia no resultado do produto entre o desempenho e rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) e pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o IDEB igual a 5,0 multiplicado por $\frac{1}{2}$, ou seja, IDEB = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá IDEB = 5,0.

Quadro 2: Fórmula do IDEB

A fórmula geral do IDEB é dada por:

$$N_{ji} P_{ji} = IDEB_{ji};$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Fonte: MEC/INEP.

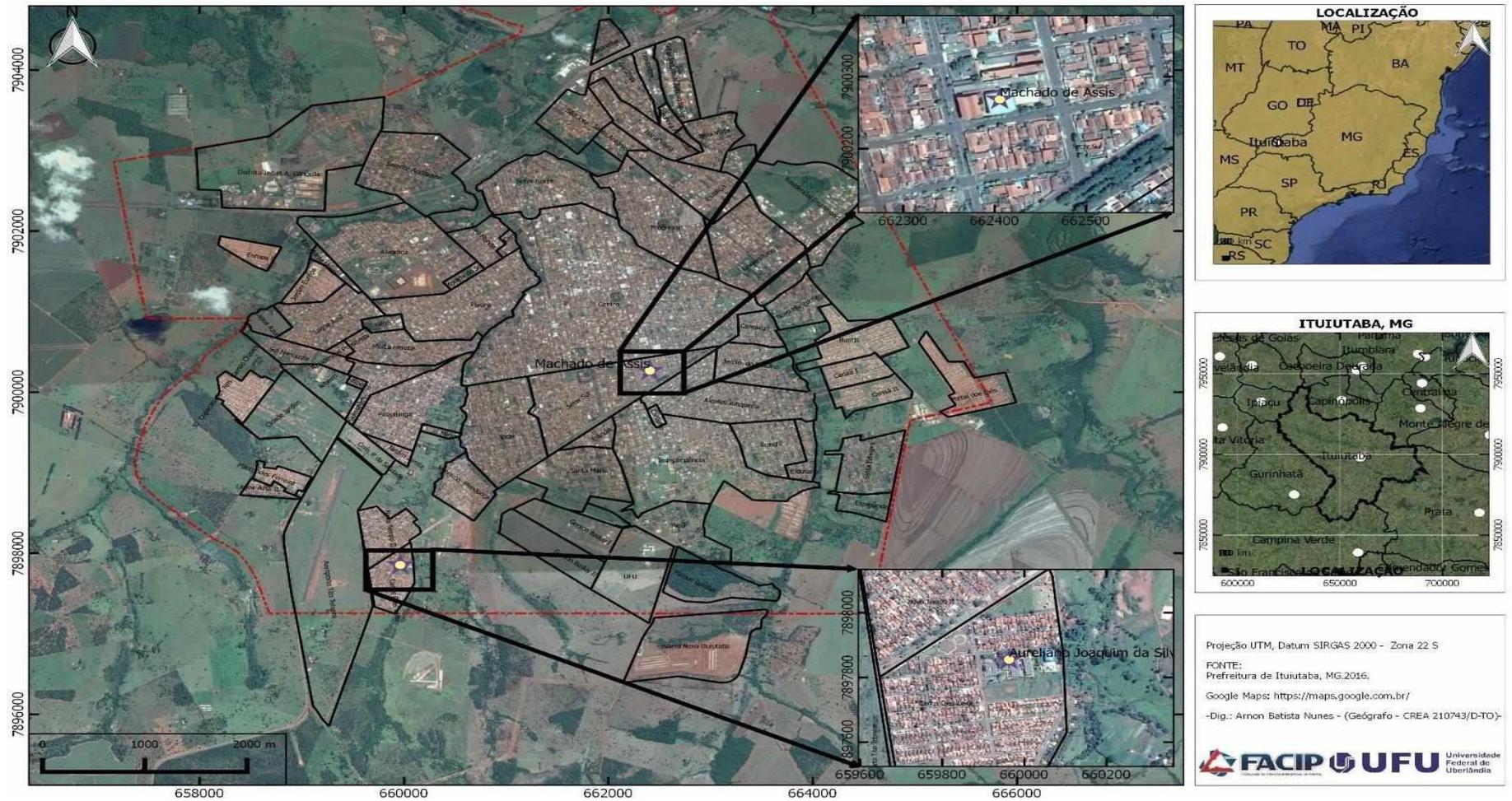
É certo que não cabe a esse estudo desvendar e trabalhar com todas as fórmulas matemáticas e estatísticas do IDEB. Mais discussões sobre o IDEB, serão apresentadas nos capítulos seguintes deste trabalho, nos quais vamos falar especificamente de cada escola estudada nesta monografia.

CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTUDADAS: ENTENDENDO A COMPOSIÇÃO DOS TERRITÓRIOS

As escolas estudadas nessa pesquisa foram escolhidas pelo fato de suas localizações serem consideradas estratégicas para os objetivos deste estudo e também pela importância histórica delas na construção da educação na cidade de Ituiutaba. Ambas pertencem ao sistema municipal de ensino, e esse foi outro fator motivacional para a escolha. Serão abordadas nessa pesquisa as seguintes escolas: Escola Municipal Machado de Assis – “EMMA” e Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva – “CAIC”.

A primeira (EMMA) localiza-se na área central, já a escola CAIC encontra-se na área periférica da cidade, numa posição afastada do centro, como é possível observar no Mapa 1.

Mapa 1 – Ituiutaba (MG). Localização das escolas



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Em virtude das questões que norteiam a pesquisa, se fez necessária a escolha de uma escola localizada em uma área menos vulnerável – a central – e outra na área periférica, por se tratar de uma área mais vulnerável. Além disso, outro fator usado para a escolha dos objetos de estudo foi as diferentes configurações sociais e históricas de cada escola.

A grande questão a ser respondida é se as localidades dessas escolas, ou seja, suas configurações territoriais, influenciam de algum modo no rendimento escolar e na qualidade de ensino ofertada.

Relato aqui as condições estruturais dos prédios de ambas as escolas estudadas, bem como do entorno das mesmas, uma vez que se faz de grande importância o estudo da área física para o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas na escola, tendo o conhecimento das estruturas físicas pode-se propor diferentes métodos educacionais a serem desenvolvidos no âmbito escolar. “[...] a observação é fundamental para produzir motivações, com base na problematização do real observado e, conseqüentemente possibilitar a construção do conhecimento.” (CAVALCANTI, 1998, p. 146).

4.1. CAIC - Histórico

A Escola Municipal “Aureliano Joaquim da Silva” – CAIC foi criada através do Decreto Lei Municipal 3.181 de 09/01/1996, tendo sido o seu funcionamento autorizado através da portaria SEE nº 1057/96, MG: 26/10/96.

A escola esta sediada dentro do Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente, no Bairro Novo Tempo II da cidade de Ituiutaba, MG, desde o ano de 1996, cuja implantação ocorreu devido ao processo de expansão do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente - PRONAICA, instituído em 1993 e criado pela Lei nº 8.642, de 31 de Março de 1993.

A partir do pedido de figuras políticas locais, o então presidente do Brasil Itamar Franco e o então Ministro da Educação e Desportos Maurílio de Avelar integrou Ituiutaba ao PRONAICA, escolhendo o bairro Novo Tempo II como local

de implantação, uma vez que o referido bairro esta localizado em uma área periférica e de pouca assistência social.

Sobre o PRONAICA, Sobrinho e Parente (1995) o definem como:

O Pronaica é um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 8).

A inserção de Ituiutaba na rota deste programa, como é mencionada acima se deu graças à intervenção de políticos locais junto ao nível federal. No entanto, a escolha do bairro Novo Tempo II não foi apenas uma jogada política.

Em suma, o bairro Novo Tempo II, periférico, foi o local escolhido em Ituiutaba para atender à pedagogia do PRONAICA. A construção desse prédio possibilitaria melhorias na infraestrutura e oportunidades para a população daquele local. (ANDRADE, 2012, p. 32)

O referido programa federal tinha (e ainda tem) no seu próprio fundamento a escolha de áreas vulneráveis para a sua implantação, uma vez que seu intuito é diminuir a carência pedagógica e social promovendo assim um desenvolvimento regional.

O programa tem seu objetivo, suas estratégias, seus pressupostos e seus fundamentos. Seu objetivo é a "superação das carências das crianças e dos adolescentes". Suas estratégias: "a integração dos serviços", "o atendimento integral", "a participação da comunidade" e "a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias". Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade. Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 14).

A fim de alcançar objetivos amplos os Caic's atuam em diversas áreas de interesses, num intuito de melhorar como um todo o vida da comunidade onde se encontra.

O CAIC foi construído (sic) em comunidades onde não existem serviços sociais, foram desenvolvidos oito subprogramas, que são: Proteção Especial à criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação; Educação Infantil; Educação Escolar. (PARREIRA et al, 1995, p. 7).

A Escola Municipal “Aureliano Joaquim da Silva” - CAIC surgiu com o início da terraplanagem em 1994 e prosseguiu sua construção até janeiro de 1996. O CAIC iniciou suas atividades em fevereiro de 1996, com seis turmas de 4, 5 e 6 anos e doze turmas de Ensino Fundamental, na Escola Estadual Maria de Barros, no período vespertino, até a data da inauguração de seu prédio próprio.

Na atualidade o CAIC de Ituiutaba funciona nos três turnos e tenta atender todas as necessidades contidas no território onde está inserido.

4.1.1. CAIC – Estrutura física e pedagógica

O CAIC “Aureliano Joaquim da Silva” tem em sua estrutura um amplo espaço para a realização das atividades pedagógicas e administrativas. “O CAIC tem 6.258,03 m² de área construída em um terreno de 18.310,76 m². A proteção do terreno nos arredores do CAIC é 100% alambrado” (ANDRADE, 2012, p. 59). O amplo terreno da unidade de Ituiutaba ultrapassa o tamanho médio estabelecido pelas normas do MEC “cujo tamanho padrão é de 16 mil m²” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 15).

Constituído de três blocos edificadas e de uma área para prática de esportes e lazer, a referida escola se apresenta com uma das melhores estruturas educativas do município de Ituiutaba.

Tendo uma construção padrão de outros Caic's, no formato denominado de AA12 (corresponde à especificação argamassa armada com 12 salas de aula), a unidade escolar conta no seu primeiro bloco com as áreas de: apoio tecnológico, gestão pedagógica e administração, alimentação e salas de aula. As salas de aula (12) são padronizadas e medem 6m x 7,35m, é nesses ambientes que acontecem as aulas do Ensino Fundamental 1 e 2. No mesmo andar das salas de aula, ou seja, no 1º andar, ainda é possível encontrar a sala da vice direção; a sala de material concreto, um espaço destinado para o armazenamento de materiais de apoio pedagógico, como por exemplo, jogos educativos; o espaço para o projeto

de atendimento educacional especializado (AEE) e a sala da supervisão pedagógica.

Foto 1 – Primeiro Bloco



Fonte: SILVA, 2016

Foto 2 – Sala de aula

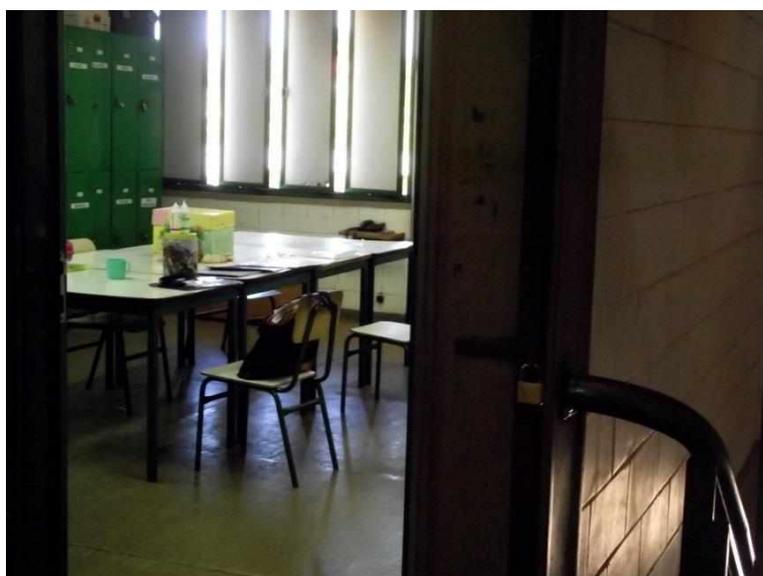


Fonte: SILVA, 2016

Ainda no térreo do primeiro bloco, é possível encontrar as seguintes estruturas: laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de vídeo e multimeios; sala de reuniões; secretaria e apoio administrativo; sala da direção; sala dos professores, além de um pátio coberto e de banheiros e vestiários.

Neste mesmo bloco, no núcleo de alimentação, encontra-se o refeitório com espaço para 180 pessoas; despensa; almoxarifado (inicialmente projetado para ser uma lavanderia); cozinha e câmara frigorífica.

Foto 3 – Vista parcial da sala de professores



Fonte: SILVA, 2016

Foto 4 – Refeitório e cozinha

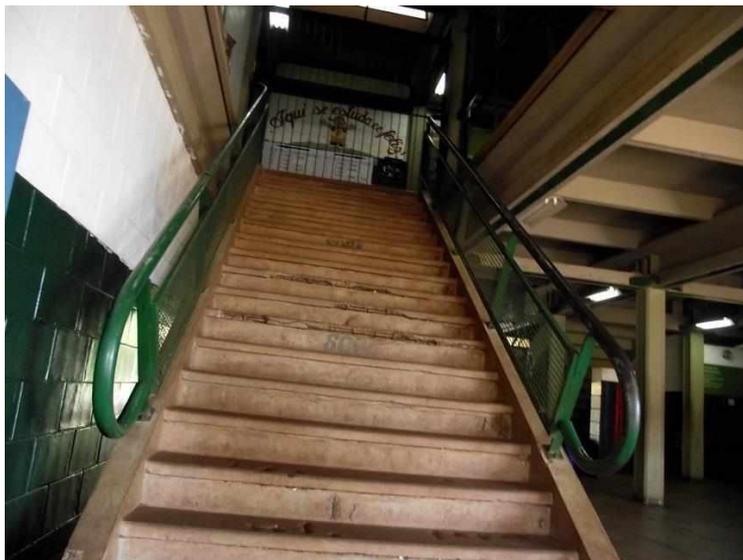


Fonte: SILVA, 2016

Andrade (2012) ao pesquisar a referida escola, observou a falta de acessibilidade:

Os sanitários do térreo do bloco 1, projetados para atender pessoas com deficiência, não apresentam adequações necessárias para este fim. Também não foram projetados locais adequados para a instalação de elevadores, nem rampas, o que dificulta o acesso de estudantes com deficiência aos diversos espaços da instituição. (ANDRADE, 2012, p. 60).

Foto 5 – Escada para o segundo piso do Bloco 1



Fonte: SILVA, 2016

No segundo bloco, esse destinado para práticas de apoio pedagógico e de suporte à comunidade, encontram-se as salas do núcleo de “Educação para o Trabalho”, sendo duas salas destinadas a este núcleo, onde os alunos, tanto os matriculados na escola, quanto moradores da comunidade, desenvolvem trabalhos de costura, bordado, silcagem, entre outros. Além das salas de aula, existem também as chamadas oficinas de trabalho (duas), onde funciona uma gráfica e uma marcenaria. Os trabalhos desses dois ambientes funcionam da mesma maneira que os citados acima, são para alunos e comunidade. Funciona também, a sala da coordenação deste núcleo.

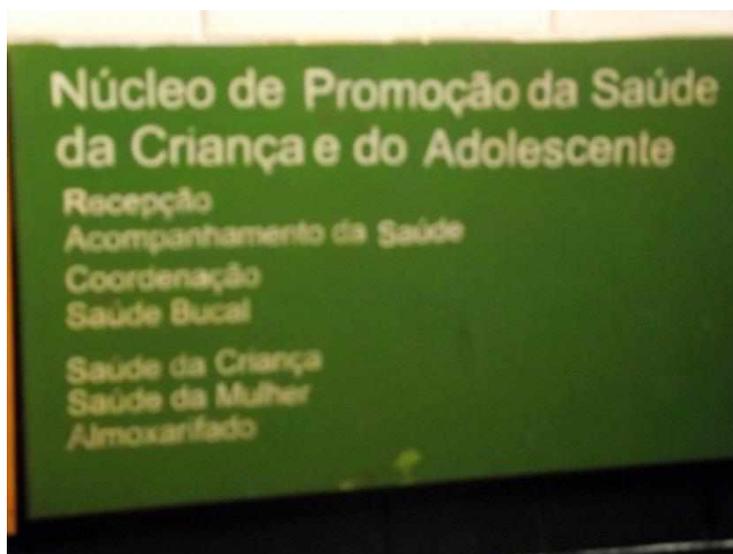
Foto 6 – Placa indicativa do Núcleo de Educação para o Trabalho



Fonte: SILVA, 2016

Próximo ao ambiente acima citado é possível encontrar o núcleo de “Promoção da saúde”. Estruturalmente esse setor conta com consultório médico e odontológico, todos equipados com sanitários; recepção; sala de vacinação e pesagem; espaço para atendimento especializado; depósito e sala da coordenação. No entanto, o atendimento médico foi transferido para o Posto Médico do bairro, ficando na unidade escolar apenas o atendimento odontológico. As salas destinadas para as referidas atividades servem hoje como espaço para a aplicação do projeto de Tempo Integral do Governo Federal.

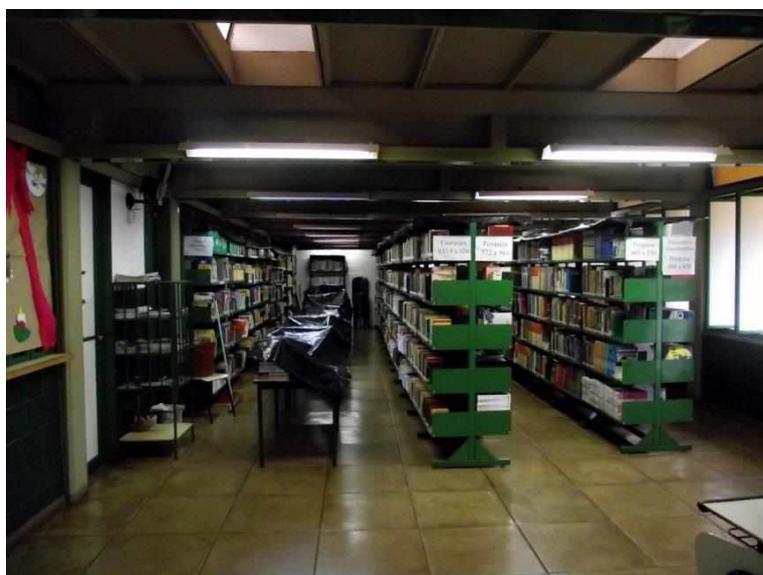
Foto 7 – Placa indicativa do Núcleo de Promoção da Saúde.



Fonte: SILVA, 2016

Ainda neste segundo bloco, fica instalado o núcleo de “Difusão Cultural”, local que abrange o auditório, usado para reuniões, ensaios do grupo de teatro e da fanfarrinha da escola e para apresentações teatrais e musicais e aulas de capoeira. Contém também uma sala para o ensino de música e instrumentos, como por exemplo, violão, flauta e violino. A sala da oficina de artes plásticas também está instalada neste núcleo, além do depósito, sanitários e da biblioteca, utilizada tanto para o atendimento da escola em si, quanto para os projetos sociais.

Foto 8 – Biblioteca CAIC



Fonte: SILVA, 2016

No terceiro bloco da unidade do CAIC em Ituiutaba é instalado o prédio da Educação Infantil, um amplo espaço destinado ao trabalho com crianças de até seis anos. Um prédio que conta com salas de secretaria e direção própria, entrada separada, salas de aula, espaço para berçário e lactário, lavanderia, cozinha, refeitório, sanitários e vestiários e pátio.

Existe ainda no prédio da escola a “área de esporte e lazer”, que conta com duas quadras, sendo uma coberta, se transformando assim em um ginásio poliesportivo; uma sala usada pela coordenação e professores; um espaço para uma academia, a qual não se encontra em atividade; depósito, onde são guardados os materiais de jogos; sanitários e vestiários e um anfiteatro aberto com arquibancada.

Foto 9 – Vista externa do Ginásio poliesportivo



Fonte: SILVA, 2016

Foto 10 – Vista interna do Ginásio poliesportivo



Fonte: SILVA, 2016

Foto 11 – Anfiteatro

Fonte: SILVA, 2016

O uso desse espaço de esporte e lazer é feito pelos alunos em suas aulas de educação física e oficinas variadas; em apresentações e culminâncias de projetos; em festas marcantes como, por exemplo, o aniversário da escola e também é usado pela comunidade aos finais de semana.

O espaço físico do CAIC é algo a ser destacado, pois ainda mantém as ideias do projeto inicial, no entanto, não consegue alcançar os seus objetivos para a educação atual.

4.2. EMMA – Histórico

A escola hoje conhecida como Escola Municipal Machado de Assis – EMMA, popularmente chamada de “municipal”, nem sempre assim se denominou. Completando no ano de 2016 setenta e nove anos a escola hoje referência educacional em Ituiutaba, foi criada na década de 1930, pelo então prefeito Adelino de Oliveira Carvalho, como nos mostra VILELA, RIBEIRO e SILVA (2009):

Atualmente Escola Municipal de I e II graus Machado de Assis. Criada em 1937, pelo prefeito Adelino de Oliveira Carvalho, através da Lei 13, com a denominação de Escola Noturna 13 de Maio, em homenagem à data da libertação dos escravos, objetivava atender às reivindicações da “Legião Negra”, que entendia a necessidade de alfabetizar seus membros. Em novembro de 1941 com o decreto de Lei 73, o prefeito

Jaime Veloso Meinberg muda a denominação da escola para Escola Noturna Machado de Assis. (VILELA, RIBEIRO e SILVA, 2009, p. 2).

Inicialmente criada para atender as demandas no estudo noturno e adulto e a pedido da chamada Legião Negra, um grupo que visava atender as necessidades da comunidade negra, a então denominada “Escola Noturna 13 de Maio”, só passou a atender o turno diurno em 1974. Quando criada a Escola Noturna inicia seu funcionamento na sede do Grupo Escolar João Pioneiro (hoje Escola Estadual João Pinheiro), com professores e espaço cedido. (VILELA, 2011).

A Escola Noturna 13 de Maio iniciou-se, na sala três, no prédio do Grupo Escolar João Pinheiro, que não desenvolvia atividades educacionais no período noturno em 1937. Mesmo em 1941, após a mudança de denominação da Escola Noturna 13 de Maio para Escola Noturna Machado de Assis, a escola continuou funcionando no prédio do João Pinheiro, atendendo a quatro turmas do 1º ao 4º ano primário. (VILELA, RIBEIRO e SILVA, 2009, p. 2).

A construção de um prédio próprio para a Escola Machado de Assis só entrou em pauta nas discussões do poder público na década de 1950.

Proposição de Lei nº 155/51 (autoriza o Poder Executivo a promover estudos e orçamentos para execução de obras e serviços públicos). Art. 1º Fica o Senhor Prefeito autorizado a mandar proceder ao levantamento da planta cadastral e do plano diretor da cidade e das vilas, e a estudos, projetos e orçamentos das seguintes obras e serviços públicos; (n) – construção de prédios próprios para financiamento das Escolas Municipais “Machado de Assis”, e “Pedro II” da Vila de Capinópolis e de prédios para funcionamento das escolas rurais.² (ITUIUTABA, 1951. In: VILELA, 2011, p. 103).

Por mais que tal pedido tenha sido registrado na casa legislativa, o mesmo não se concretizou, não foi em 1951 que as obras do prédio próprio da Escola Machado de Assis foram feitas. Registros relatam que a referida escola “perambulou” por prédios da cidade na busca por um paradeiro fixo.

[...], ou seja, mesmo após sua institucionalização pelo poder municipal, ela continuou a escolarizar turmas de adultos do primeiro ao quarto ano primário no prédio do Grupo Escolar João Pinheiro, depois, ocupou espaços em uma casa na Rua 18, na Escola São José, dos padres, no prédio da antiga Cadeia Pública e na Escola Estadual João Martins. Portanto, era uma escola itinerante não para estar próxima de seu público, mas porque tinha de ocupar os espaços que lhe eram cedidos quando, por algum motivo, tinha de deixar o local onde se encontrava. (VILELA, 2011, p. 104)

² ITUIUTABA. Câmara Municipal de Vereadores. Livro de registro de proposição de leis, 28 de Julho de 2951. P.45-6.

Justamente devido a essa etinerância que muito da história da escola se perdeu, como por exemplo, atas, livros de ponto dos professores, diários, registros de matrícula e conclusão. (VILELA, 2011)

A história da escola Machado De Assis ganhou mais um capítulo no ano de 1960, quando, neste ano, a prefeitura resolve passar a administração da escola para o poder estadual, indo assim, de forma contrária a uma corrente nacional que defendia a municipalização do ensino primário no Brasil.

No entanto, em 1975 há novamente uma mudança na administração da escola, neste ano a escola volta para o poder do Município de Ituiutaba e essa por sua vez realiza uma integração, criando assim, definitivamente a Escola Municipal de 1º e 2º graus 'Machado de Assis', sendo contemplada com a construção de seu prédio próprio.

Convém reiterar: mais importante até aqui foi explicar a inter-relação do município com a escola noturna até 1960, quando a prefeitura decreta lei que tiraria do orçamento municipal o ônus da escola, proposto transferi-lo ao estado de Minas. Esclarece-se que, em 1975, enfim a prefeitura decidiu o rumo da escola, unificando-a pela lei 1.685, de 30 de abril, que "[...] organiza o Sistema Administrativo Municipal de Ituiutaba e dá outras providências" e cujo artigo 92 prevê que "A Escola Noturna 'Machado de Assis', o Ginásio Municipal e a Escola Normal Municipal serão unificados, transformando-se na Escola Municipal de 1º e 2º graus "Machado de Assis"". O decreto municipal 1.514, de 31 de dezembro de 1975, unificou essas escolas, cujas histórias pré-unificação não se confundem. Isto é, não se confundem. (VILELA, 2011, p. 210 e 121)

Em uma escola na qual o seu apogeu não coincide com a sua gênese é sempre muito difícil aferir todas as informações acerca de seu histórico. Por sua vez, se faz necessário ressaltar que a Escola Municipal Machado de Assis, apesar de sua história conturbada se caracteriza hoje como uma das mais importantes instituições de ensino da cidade Ituiutaba.

4.2.1. EMMA – Estrutura física e pedagógica

Localizada na Rua 26, número 2047, Centro, a escola ocupa todo um quarteirão e se destaca pela sua estrutura física, sendo uma das mais completas escolas do município de Ituiutaba. Passou por várias reformas e ampliações, tanto físicas quanto pedagógicas, pois acompanha as tendências nacionais – é tida como uma das mais importantes escolas públicas do Triângulo Mineiro (VILELA, 2011, p.121).

Com mais de dois mil alunos e oferecendo o Ensino Infantil, Fundamental e Médio como níveis de ensino, os alunos são distribuídos em quatro pavilhões com diversas salas de aula, o tamanho e disposição dessas são variados, de acordo com a época da construção. São ao todo cinquenta e duas salas distribuídas nesses pavilhões servindo para diversas funções.

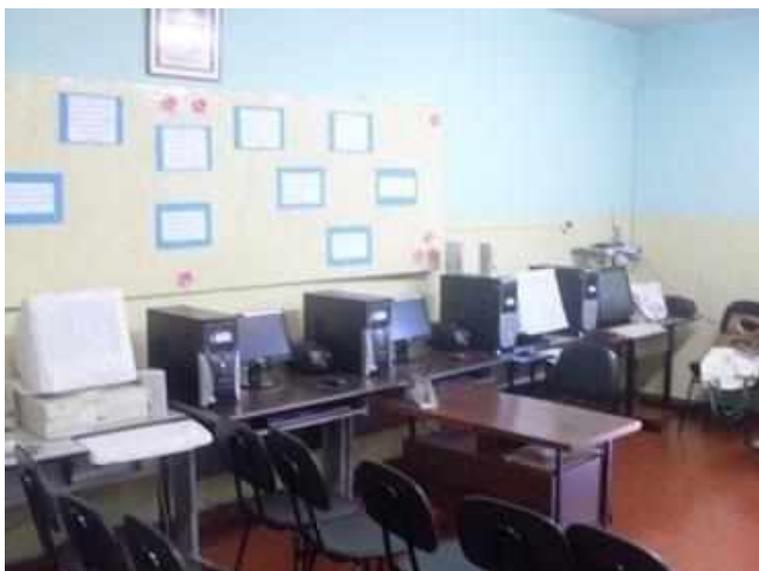
No setor administrativo a escola conta com seis salas, distribuídas em diversas funções, tais como: sala da direção; sala da supervisão pedagógica; sala para a orientação educacional, depósito e Xerox. Além disso, conta também com uma ampla sala de professores, com banheiro exclusivo para esses. Em outro ambiente da escola é possível encontrar laboratórios de informática pedagógica e de ciências, biblioteca com acervo significativo, essa funcionando em um segundo piso e sendo anexa a uma sala de reuniões, também chamada de auditório ou salão. Para o ensino de literatura e incentivo a leitura a escola contém uma sala destinada para esse fim, sendo a sala de leitura.

Foto 12 – Laboratório de Ciências



Fonte: OLIVEIRA, 2012.

Foto 13 – Laboratório de Informática



Fonte: OLIVEIRA, 2012.

Foto 14 – Biblioteca EMMA



Fonte: OLIVEIRA, 2012.

FOTO 15 – Auditório/Salão

Fonte: OLIVEIRA, 2012.

A escola conta ainda com sala de atendimento especializado, como fonoaudiologia, reforço escolar, atendimento educacional especializado, atendimento para alunos com deficiência, além de um laboratório de informática para esse propósito.

Algo de destaque na estrutura física do EMMA é o refeitório com capacidade para quatrocentos alunos. A Secretaria Municipal de Educação criou nas dependências da escola a chamada “cozinha central”, uma cozinha de porte industrial, equipada e muito bem estruturada que serve para a produção da merenda/lanche/almoço de todas as escolas municipais da cidade. É uma cozinha centralizadora o que tira a necessidade da comida ser feita em cada escola.

Foto 16 – Refeitório EMMA

Fonte: OLIVEIRA, 2012.

Foto 17 – Cozinha EMMA

Fonte: OLIVEIRA, 2012.

Em determinados horários, carros/vans buscam os alimentos e distribuem nas escolas. Vale ressaltar que a manutenção, administração e cuidados com a logística da distribuição não cabe à direção da escola e sim à Secretaria Municipal de Educação, a escola Machado de Assis só cedeu o espaço para a criação dessa estrutura. Junto à cozinha e ao refeitório se encontram espaços como os da despensa e almoxarifado.

Foto 18 – Vista do portão da cozinha central, de onde os alimentos são distribuídos.

Fonte: SILVA, 2016

A escola conta ainda em sua estrutura com uma quadra poliesportiva coberta, que serve para as aulas de educação física, culminâncias de projetos, apresentações e também para treinos extraclases. Além dessa a escola ainda possui uma segunda quadra de esporte, sendo essa não coberta. Ainda para o lazer é possível encontrar na escola uma área verde, parque infantil e um pátio descoberto. Esses espaços são usados durante o recreio ou em outras atividades pedagógicas.

Possui diversos banheiros e vestiários, tendo os de uso comum localizados entre o pátio e a quadra, banheiro adequado à Educação Infantil, outro para pessoas com deficiência física, banheiros para professores e banheiros nas proximidades da cozinha central.

O espaço físico do EMMA apesar da sua excelência, já se encontra saturado, não é possível mais expandir horizontalmente, a tendência agora é que cresça em sentido vertical. A cada ano que se passa a demanda aumenta, pois é a única escola de ensino médio ofertado pela rede municipal no meio urbano. Se essa estrutura será suficiente? O tempo dirá.

4.3. O Território das escolas - comparações

Como já mencionado neste trabalho, as duas escolas que são objetos de estudo dessa pesquisa se encontram em lados opostos da cidade. No entanto, as contradições não ficam apenas na localização geográfica. É possível encontrar uma grande diferença social entre o centro e a periferia em questão, para isso não é necessário muito conhecimento científico, o próprio senso empírico já demonstra.

Para compreender a produção do espaço urbano e seus processos e formações e alinhar isso às facetas das desigualdades sociais é preciso antes entender que a cidade é o resultado das ações da própria sociedade, assim nos explica Corrêa:

Ao se constatar que o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado, fruto da expressão espacial dos processos sociais, verifica-se então que o espaço é um reflexo da sociedade. Assim, o espaço da cidade capitalista é fortemente dividido em áreas residenciais

segregadas, refletindo a complexa estrutura social em classes. (CORRÊA, 1995, p.8).

Se um espaço é segregado, podemos dizer que os indivíduos que nele se instalam também se tornam vítimas da segregação, e assim como eles, formas e funções como a escola e suas atribuições também podem ser consideradas segregadas. Pois “o espaço da cidade é também um condicionante da sociedade”. (CORRÊA, 1995, p. 8). Construindo não somente uma segregação espacial, mas também social.

As áreas de residências segregadas representam papel ponderável no processo de reprodução das relações de produção, no bojo do qual se reproduzem as diversas classes sociais e suas frações: os bairros são os locais de reprodução dos diversos grupos sociais. (CORRÊA, 1995, p.9).

Com essa lógica, as escolas e outras funções político-culturais se tornam agentes capazes de transformar o indivíduo e o espaço onde estão inseridas. São agente que produzem, mas que também consomem espaço.

São agentes sociais concretos, e não um mercado invisível ou processos aleatórios atuando sobre um espaço abstrato. A ação destes agentes é complexa, derivando da dinâmica de acumulação de capital, das necessidades mutáveis de reprodução das relações de produção, e dos conflitos de classe que dela emergem. (CORRÊA, 1995, p.11)

Os bairros que abrigam as escolas escolhidas são bastantes distintos, desde a concepção, a estrutura física e as formas e funções encontradas em seus limites.

O bairro Novo Tempo II onde se localiza a escola CAIC é tido como um dos bairros de baixa renda da cidade. Criado na década de 1990, juntamente com os bairros Esperança, Santa Edwiges e Lagoa Azul II, são bairros visivelmente isolados na mancha urbana e são os mais ocupados pela população de baixa renda. (MOURA e DAMASCENO 2011).

Por fim, os bairros da década de 1980 e 1990 são os bairros Eldorado e Santa Edwiges; e os bairros Esperança, Mirim, Novo Tempo II, Jardim Jamila, Jerônimo Mendonça e Lagoa Azul II, respectivamente para cada década. (MOURA e DAMASCENO, 2011, p. 398).

Já o bairro Centro, onde está instalada a escola EMMA, não possui ao certo a data de criação devido à forma com que o centro urbano começou a ser habitado. Ao lado dos bairros Carvalho, Independência e Universitário é onde

reside a classe alta da cidade, tendo as melhores estruturas residenciais e comerciais, além claro, do fácil acesso aos locais públicos. (MOURA e DAMASCENO 2011).

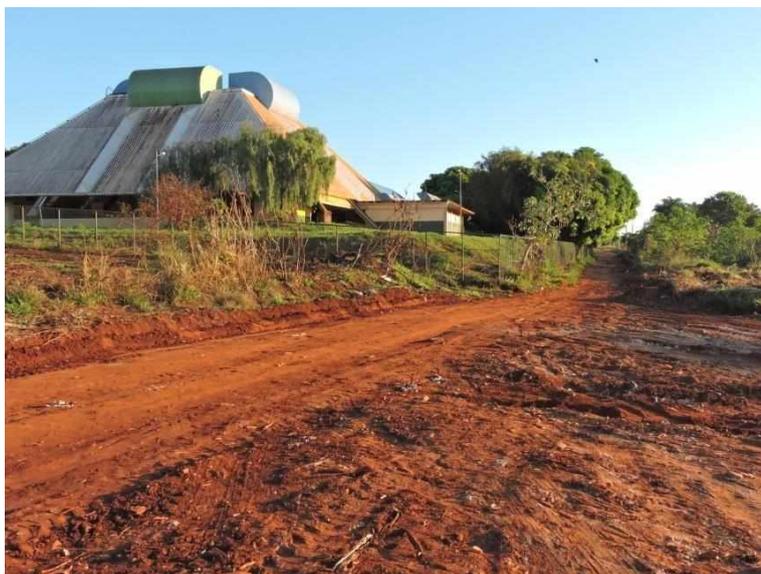
O Bairro Centro caracteriza-se por apresentar diferentes usos e funções, sejam elas de uso público ou privado, misturados aos aspectos residenciais, caracterizado, principalmente, pelas casas verticais. (MOURA e DAMASCENO, 2011, p. 401).

Segundo a Prefeitura Municipal de Ituiutaba/MG, por meio da sua Secretaria de Planejamento, em relação à infraestrutura dos bairros em 2003, o bairro Centro já tinha 100% de seu território contemplado com rede de asfalto, rede de esgoto e rede de água. No entanto, o bairro Novo Tempo II era abrangido em apenas 50% do seu território com asfalto, 80% com rede de esgoto e 80% com a rede de água devidamente instalada. (MOURA e DAMASCENO 2011).

Tal exemplo ratifica a já mencionada segregação socioespacial, em que as condições sociais e a reprodução da sociedade são reflexos das condições de cada bairro e das amenidades urbanas encontradas em cada local, ao mesmo tempo em que essas condições agem na produção/apropriação dos espaços.

É possível perceber por meio das fotos abaixo que a realidade atual não é muito diferente daquela apresentada em 2003 pela prefeitura. Ainda hoje no bairro Novo Tempo II é possível encontrar áreas sem asfalto, servindo até de depósito de lixo.

Foto 19 – Rua do entorno à escola CAIC



Fonte: SILVA, 2016

Foto 20 – Rua do entorno à escola CAIC



Fonte: SILVA, 2016

Foto 21 – Rua do entorno à escola CAIC



Fonte: SILVA, 2016

As ruas mostradas na foto são circunvizinhas da Escola CAIC e não são as únicas do bairro em tal situação. Em contrapartida, as ruas próximas à escola EMMA são asfaltadas, sinalizadas e em bom estado de conservação.

Foto 22 – Ruas próximas à escola EMMA



Fonte: SILVA, 2016

Foto 23 – Ruas próximas à escola EMMA



Fonte: SILVA, 2016

Foto 24 – Ruas próximas à escola EMMA

Fonte: SILVA, 2016

É claro que o entorno da escola não é de responsabilidade dessa e sim do poder público, no entanto, é sabido que o entorno social/urbano de qualidade evidencia a escola e a coloca em um patamar elevado na lista de preferência dos pais, alunos e da mantenedora, no caso, o poder municipal. Uma escola bem localizada e de fácil acesso, com ruas asfaltadas e sinalizadas, próxima de equipamentos públicos e privados possibilita uma maior visibilidade e a coloca como privilegiada nas decisões públicas.

Essas questões serão tratadas no próximo capítulo, no qual tentaremos responder se a localização da escola, as formas e funções, os fixos e fluxos localizados próximos à unidade escolar influenciam de alguma maneira o rendimento dos alunos e o nível de ensino ofertado, assim como buscaremos entender o papel da homogeneidade/heterogeneidade dos locais de origem dos estudantes na composição do território escolar.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS OBTIDOS: O EFEITO TERRITÓRIO EM QUESTÃO

Nos capítulos precedentes discutimos as vertentes teóricas e históricas de conceitos e fundamentos importantes para o entendimento das relações entre as características do território escolar e os índices de rendimento e desempenho escolar. No presente capítulo, abordaremos os resultados da discussão e apresentaremos dados quantitativos referentes à realidade das unidades escolares estudadas neste trabalho. Além de informações estatísticas, também serão evidenciados os bairros de abrangência de cada escola selecionada para a pesquisa, para, assim, identificar quais são os fatores que exercem influência na qualidade de ensino do estabelecimento escolar.

“O desempenho escolar é determinado por diversos fatores” (BARBOSA e FERNANDES, 2001), sendo esses divididos em distintas variáveis, as quais neste trabalho serão nomeadas como:

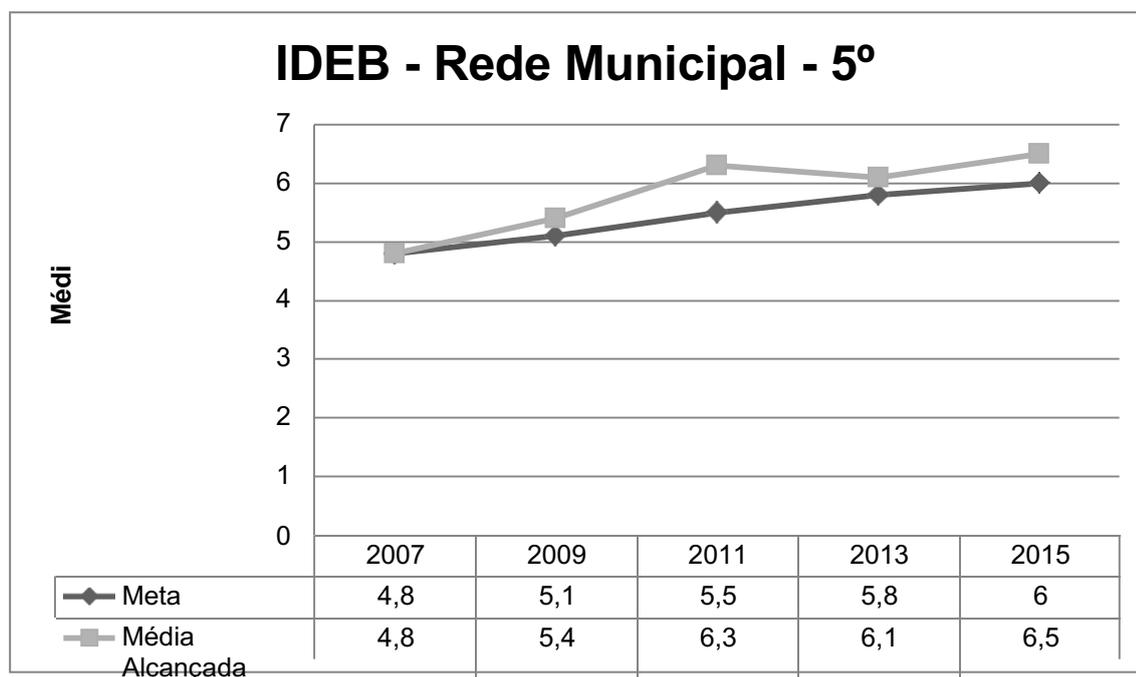
- Ensino-Aprendizagem;
- Território Escolar.

5.1 – Ensino-Aprendizagem

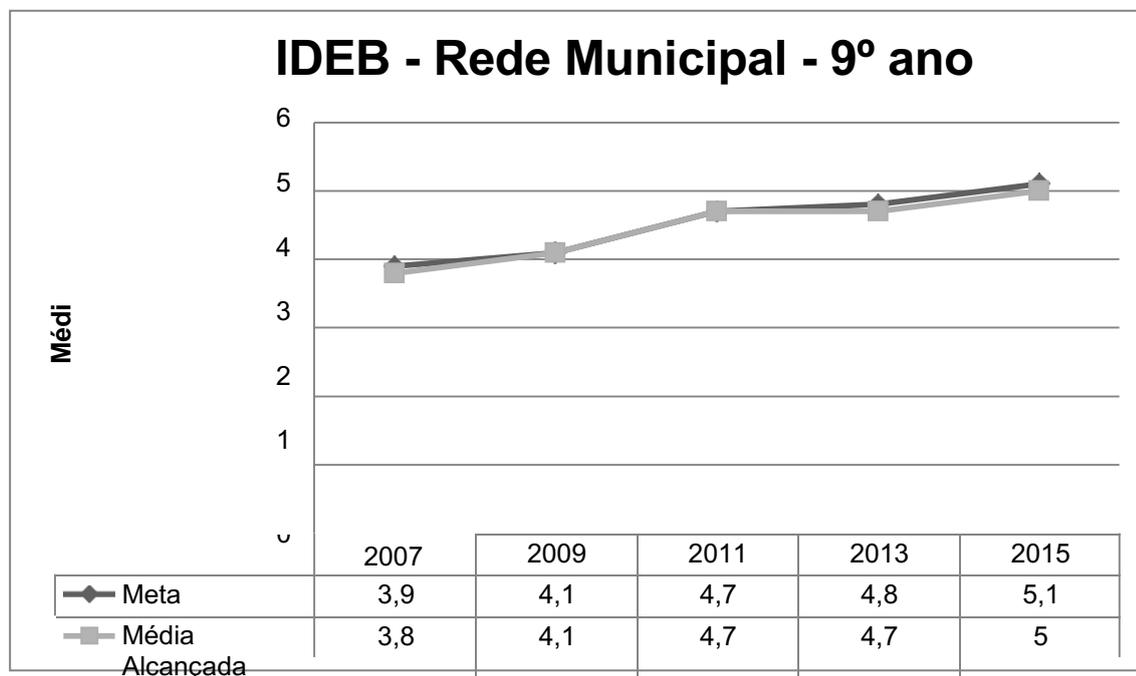
Nesta variável é possível discutir o rendimento do aluno através de avaliações educacionais como o IDEB e outros dados fornecidos na página de indicadores educacionais do Ministério da Educação.

5.1.1 – IDEB

De modo geral, o município de Ituiutaba tem um bom rendimento neste índice, desde que foi criado em 2007, o município consegue alcançar e até mesmo superar a meta estabelecida, como é possível observar nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 1: Ituiutaba(MG). IDEB da rede Municipal – 5º ano. 2007-2015

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

GRÁFICO 2: Ituiutaba(MG). IDEB da rede Municipal – 9º ano. 2007-2015

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

Como é possível observar nos gráficos, no ano de 2007, o município de Ituiutaba apresentava um baixo índice, porém, isso se justifica pelo fato de este ter sido o primeiro ano de avaliação, portanto, não havia um parâmetro municipal

para a melhoria da educação. No 5º ano o município alcança a média, não tendo nenhum décimo a mais, já no 9º ano o município não alcançou o proposto ficando com 0,1 décimo a menos da meta estabelecida.

Já na avaliação seguinte, em 2009, o 5º ano sobressai da meta e ultrapassa com 0,3 décimos a mais, mostrando assim uma relativa eficácia das políticas educacionais adotadas nos dois últimos anos. Diferente de 2007, o 9º ano alcança a meta, mas ainda não consegue ultrapassá-la.

Na avaliação seguinte, em 2011, o 5º ano novamente ultrapassa a meta com 0,8 décimos a mais do que o proposto e 0,9 décimos a mais em relação à avaliação passada, se colocando como o maior IDEB para a série entre as cidades da microrregião de Ituiutaba, como evidenciado na tabela 3.

Tabela 4 – Médias alcançadas no IDEB da Microrregião de Ituiutaba no ano de 2011

IDEB – 5º ano – Microrregião de Ituiutaba – 2011						
Cidades	Ituiutaba	Capinópolis	Cachoeira Dourada	Ipiaçú	Santa Vitória	Guarinhatã
Média	6,3	6,1	5,8	5,9	5,8	5,5

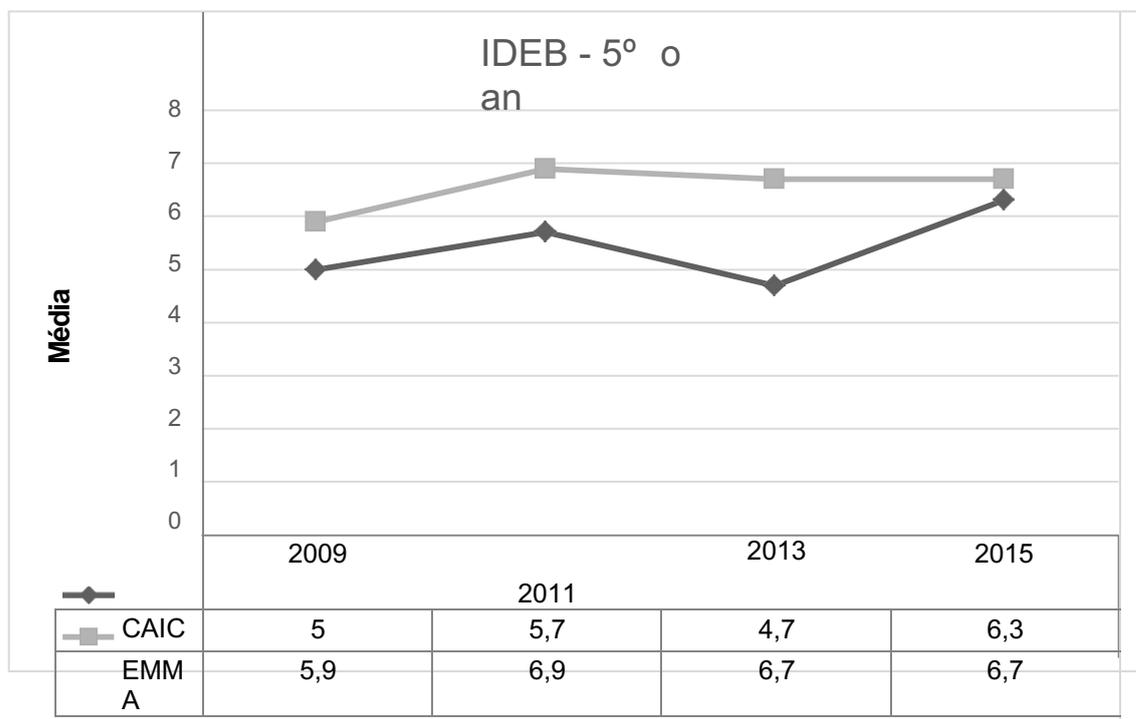
Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

Já no ano de 2013, o 5º ano novamente consegue superar a meta, ao contrário do 9º ano, que, mesmo se mantendo com a mesma nota de 2011, não atingiu a meta proposta para o ano.

Na nota mais recente divulgada, a de 2015, no 5º ano o município ultrapassa em 0,5 décimos a meta proposta, alcançando a maior nota já obtida no município. O 9º ano não alcançou o índice proposto, ficando 0,1 décimo abaixo do estabelecido.

Diante do exposto, percebe-se que o município de Ituiutaba apresenta bons números neste índice educacional, principalmente comparando com outras realidades municipais.

Agora, fazendo um comparativo entre as duas escolas estudadas, percebe-se uma variação de metas e médias.

GRÁFICO 3: Ituiutaba(MG). IDEB das escolas estudadas – 5º ano. 2009-2015

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

Como é possível perceber no gráfico acima a disparidade entre ambas as escolas é evidente. Em 2009 a escola Machado de Assis marcou nove décimos a mais que o CAIC. No entanto, neste mesmo ano a meta da escola EMMA foi de 6,0 pontos, portanto a escola não atingiu a meta estabelecida. Ao contrário, a escola CAIC teve a meta de 4,2 pontos, logo, ao alcançar 5,0 a escola ultrapassa o número proposto.

Já em 2011 a diferença entre as duas escolas foi de 1,2 pontos, além disso, é possível perceber a recuperação da escola EMMA, que em dois anos teve o acréscimo de 1,0 ponto em sua nota e superou a meta proposta que era de 6,3 pontos. Da mesma forma, a escola CAIC também superou a intenção da meta e alcançou 5,7 pontos, aumentando assim, 0,7 décimos em comparação com o índice do ano anterior.

No ano de 2013 ambas as escolas regrediram nas notas alcançadas. A escola do bairro Novo Tempo II, CAIC, regrediu em 1,0 ponto comparando com a nota de 2011 e não alcançou o teto proposto, que foi de 4,8 pontos. Já a escola da área central, o Machado de Assis, diminuiu em apenas 0,2 décimos seu índice e ainda assim, supera a meta que era de 6,6 pontos.

Por fim, em 2015, último dado apresentado, é possível perceber uma grande alavancada da escola CAIC, que comparado com 2013, aumentou em 1,6 pontos a sua nota, dando um grande salto e chegando pela primeira vez na casa dos 6,0 pontos. Ainda sobre o CAIC é preciso ressaltar que para o ano de 2015 a sua meta era de 5,1 pontos, portanto a escola superou em 1,2 pontos o proposto, tendo o maior crescimento entre as escolas municipais avaliadas no município.

Por sua vez a escola Machado de Assis, comparando as notas de 2013 e 2015, não obteve crescimento e nem alcançou a meta estabelecida, que era de 6,8 pontos.

Em um quadro comparativo com as escolas municipais de Ituiutaba avaliadas pelo IDEB, é possível perceber os índices de crescimento dessas escolas:

Tabela 5 – Médias alcançadas no IDEB pelas escolas municipais de Ituiutaba (MG) no ano de 2015.

IDEB – 5º ano – Escolas municipais de Ituiutaba - 2015			
ESCOLAS	2013	2015	Crescimento (%)
Idelfonso Mascarenhas	6,9	7,0	1,4
Machado de Assis	6,7	6,7	0,0
Manoel Alves Vilela	5,5	5,5	0,0
Cime Tancredo	5,3	5,8	9,4
Nadime Derze Jorge	5,2	5,5	5,7
Aureliano Joaquim	4,7	6,3	34,0
Rosa Tahan	***	***	---
Hugo de Oliveira	***	***	---
Cime Sarah Feres	***	***	---

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Além de elucidar a porcentagem de crescimento, a tabela acima demonstra também as notas das demais escolas e com isso é possível perceber que são poucas as escolas de Ituiutaba/MG, com educação de qualidade, qualidade essa que é atribuída e mensurada pela lógica do autor abaixo:

[...] apenas 64 dos mais de 5 mil municípios brasileiros podem se orgulhar de ter para turmas de 1ª a 4ª (sic) série um ensino público com qualidade de países desenvolvidos, o que significa ter nota 6, na escala de 0 a 10 do IDEB. Tal análise é importante, ao passo que permite notar o “não-enquadramento” da maioria dos municípios às metas projetadas e, ao mesmo tempo, supor que apesar de não ser um indicador “consensualmente satisfatório” para dar conta da aferição da qualidade da educação, em seus vários contextos, desvela que “algo muito precário vem acontecendo nas escolas brasileiras”. (PAZ, 2011, p.72)

Pensando na lógica do autor acima citado, Ituiutaba tem apenas três escolas municipais com uma nota maior de 6,0 pontos. A teoria do “não-enquadramento”, que para o autor é usada em nível nacional para estudar os municípios, também pode ser aplicada na lógica municipal. As escolas do município não se enquadram em um padrão de notas satisfatório, em alguns casos as escolas nem ao menos atingem a média na Prova Brasil, critério necessário para a avaliação do IDEB.

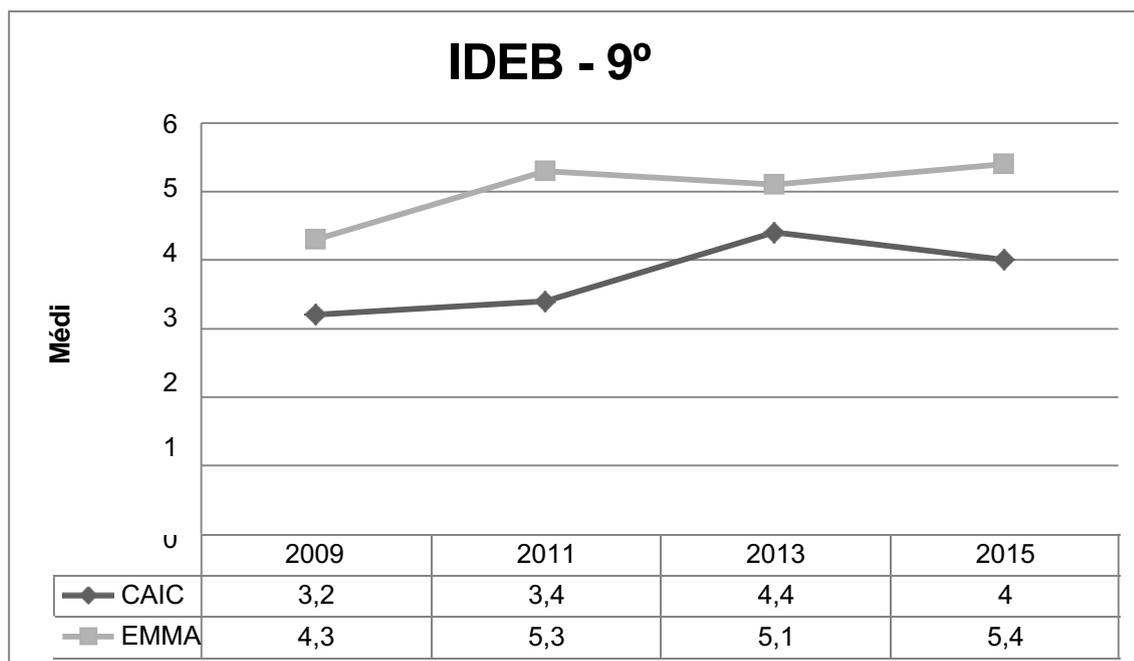
Se observarmos o quadro de notas dos 9º anos das escolas com notas do município de Ituiutaba, veremos que a situação é ainda pior, visto que nenhuma escola atingiu a nota de 6,0 pontos.

Tabela 6 – Médias alcançadas no IDEB pelas escolas municipais de Ituiutaba (MG) no ano de 2015

IDEB – 9º ano – Escolas municipais de Ituiutaba – 2015	
Manoel Alves Vilela	4,1
Aureliano Joaquim da Silva	4,0
Cime Tancredo de Paula	5,1
Machado de Assis	5,4

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

Olhando a realidade das duas escolas pesquisadas para o 9º ano, as notas são inferiores às notas de ambas as escolas para o 5º ano, o que faz pensar que a realidade educacional para as séries finais do ensino fundamental está bem defasada e requer uma mudança na metodologia.

GRÁFICO 4: Ituiutaba (MG). IDEB das escolas estudadas – 9º ano. 2007-2015

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

No último ano do ensino fundamental, percebe-se uma grande distância entre as notas das escolas estudadas. A escola CAIC, em três avaliações aumentou sua média em 1,2 pontos, em contrapartida, a escola Machado de Assis aumentou a sua em 0,8 décimos.

Em 2009 a meta para a escola Aureliano Joaquim era de 3,7 pontos, portanto a referida unidade escolar não alcançou a meta proposta, o mesmo se repete em 2011, onde a meta era de 3,9 pontos, faltando, portanto 0,5 décimos para alcançar a meta estabelecida. O ano de 2013 por sua vez, tem a nota superada, uma vez que a meta colocada era de 4,3 pontos. Seguindo a análise, a escola decaiu no ano de 2015, regredindo a nota em 0,4 décimos. Como visto acima, esse resultado é drasticamente diferente do vivido pelo 5º ano, o que demonstra uma grande defasagem interna entre o final do fundamental I e a série final do fundamental II.

Fazendo o mesmo comparativo com a escola Machado de Assis em 2009 a escola alcançou a meta que era de 4,3 pontos. Em 2011 a escola ultrapassa em 0,8 décimos a meta proposta, estabelecendo assim, a maior nota para a série que a escola alcançou, uma vez que no ano de 2013 a nota foi de 5,1 pontos, tendo como meta 4,9 pontos. Mesmo tendo ultrapassando a média estabelecida para o

ano é preciso destacar que, de uma avaliação para a outra, a escola reduziu a sua média alcançada. No ano de 2015 a escola supera sua meta em apenas 0,1 décimos, tendo assim uma diminuição no seu ritmo de crescimento, realidade parecida com o ensino fundamental I da mesma escola.

Diante do exposto, percebe-se que ambas as escolas conseguiram alcançar a meta proposta na maioria das vezes, nos anos em que não atingiram o numerador estabelecido, estiveram próximas deste objetivo.

É claro que não cabe a este trabalho a elaboração de um ranking das escolas da cidade, uma vez, que para alguns especialistas, este fato pode ser prejudicial às escolas, pois pode haver evasão de alunos e professores.

[...] o ranqueamento entre as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados mantém uma lógica perversa. Isto pode ser comprovado pela fuga das escolas com menores notas dos professores mais experientes e qualificados e dos alunos cujos pais apresentam maior envolvimento e possuem mais recursos, reforçando a desigualdade do sistema educacional. (PAZ, 2011, p.80)

Outra consideração a ser feita é a de que os índices analisados não podem ser considerados como definidores absolutos da qualidade educacional de cada escola, visto que, apesar de constituírem importantes parâmetros para o acompanhamento do desempenho escolar, os índices deixam de fora variáveis importantes que não podem ser medidas estatisticamente.

Considerando o que foi afirmado acima e os objetivos do trabalho, concluímos a partir das análises realizadas que ambas as escolas apresentam na atualidade, consideráveis índices. Como visto, a escola Machado de Assis ainda apresenta nos dois níveis de ensino, notas maiores que as da escola Aureliano Joaquim. No entanto, o CAIC apresenta um crescimento maior que o Emma, tendo inclusive já alcançado sua meta para o ano de 2021 no ensino fundamental I.

Ainda analisando os dados mostrados, ambas as escolas demonstram notas maiores nos anos iniciais do ensino fundamental, fato este que acompanha a realidade nacional.

No entanto, é preciso analisar outros fatores para se chegar ao denominador final sobre a qualidade de ensino oferecida pelas escolas, julgar apenas pelo índice alcançado no IDEB é um erro quase que fatal para a realidade escolar de determinadas unidades.

5.1.2 – Taxa de aprovação

Além da nota obtida na Prova Brasil, o outro fator de análise para a obtenção da nota do IDEB é a taxa de aprovação. É claro que a taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar já estão embutidas na nota final do IDEB, no entanto, a título de demonstração segue abaixo um quadro com as taxas das escolas estudadas e nos mesmos anos dos índices apresentados.

Tabela 7: Taxas de rendimento escolar das escolas estudadas. 2009-2015

	CAIC				EMMA			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
Aprovação no Fundamental	96,2	85,2	90,4	89,5	92,5	95,9	96,8	97,2
Aprovação nas etapas iniciais	84,4	98,3	95,4	100,00	93,4	99,9	98,8	99,8
Aprovação nos anos finais	66,1	63,5	84,3	78,8	81,8	92,0	95,1	95,2
Reprovação no Fundamental	0,0	12,9	9,6	10,3	7,5	3,3	2,3	2,6
Reprovação nos anos iniciais	14,8	0,0	4,6	0,0	6,5	0,0	0,7	0,0
Reprovação nos anos finais	14,7	34,2	15,7	20,7	13,9	6,5	3,8	4,7
Abandono	3,8	1,9	0,0	0,2	0,0	0,8	0,9	0,2
Abandono nos anos Iniciais	0,8	1,7	0,0	0,0	0,1	0,1	0,5	0,2
Abandono nos anos finais	19,2	2,3	0,0	0,5	4,3	1,5	1,1	0,1

Fonte: MEC, 2016. Autor: SILVA, 2016

O rendimento escolar é um fator determinante não só da qualidade do ensino ofertado pela escola, mas também como um fator de explicação social, afinal, muitos pesquisadores do tema atribuem os resultados de aprovação/reprovação/abandono como um fator externo à escola, pois para esses, o indivíduo é e será totalmente influenciado por questões familiares e sociais, e só assim, terá ou não sucesso no período escolar.

É comum a compreensão de que a evasão e reprovação escolar são elementos condicionados pela família do aluno. [...] Nesse sentido, a família é apontada como um dos determinantes da evasão e do baixo rendimento escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares. Em face da

desigualdade socioeconômica, outros problemas aparecem como determinantes do fracasso escolar, tais como a má alimentação, desnutrição, que mesmo moderada é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mau desempenho escolar (FORNARI, 2010, p. 114).

Fazendo uma análise do critério “Reprovação no Ensino Fundamental”, percebe-se que na média dos três anos demonstrados, a escola CAIC reprovou muito mais do que a escola EMMA. E, sendo a taxa de rendimento critério para a média do IDEB, talvez isso explique a fato de que no período observado a nota da escola CAIC estava menor que a do Machado de Assis.

Levando como base de investigação, o critério social e econômico, esses elementos podem ser justificados pelo fato da escola Aureliano Joaquim da Silva estar localizada em um bairro de periferia, e com isso o capital social, econômico e cultural de seus moradores serem menores se comparados com os dos frequentadores da escola do centro. Afinal a herança cultural, social e econômica que o aluno dispõe são as bases para seu desenvolvimento intelectual. É importante ressaltar que não queremos defender um posicionamento determinista, pautado no entendimento de que os alunos das escolas localizadas em espaços mais vulneráveis socialmente são menos capazes intelectualmente do que os que estudam em escolas localizadas em áreas menos vulneráveis, por exemplo. O que queremos destacar é que as múltiplas situações de vulnerabilidade que afetam os alunos e seu território escolar influenciam diretamente e negativamente em suas relações de aprendizagem, colocando uma série de desafios para as escolas nessa situação.

Alterando a base investigativa para uma origem pedagógica, é preciso entender que a maneira como a escola se organiza e, dentro disso, a postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno também são capazes de influenciar no desempenho escolar, tanto nas áreas de maior quanto nas de menor vulnerabilidade social.

Os professores devem se conscientizar de que trabalham com alunos diferentes em termos de desempenho escolar. Por isso, os programas de ensino não devem ser feitos para um aluno que não existe. Em geral, estes programas são feitos para um aluno extremamente inteligente, pressupondo, inclusive, que seus pais assim sejam também para ajudá-los nas tarefas escolares. (FORNARI, 2010, p. 115).

As escolas precisam entender que trabalham com alunos diferentes e que o rendimento de cada um será dado de acordo com seu nível e ritmo de

aprendizagem. Isso é um problema latente no sistema de ensino, uma escola única para alunos diversos.

Partindo ainda para uma linha de investigação política, é possível encontrar alguns casos em que a administração escolar tenta mascarar a realidade realizando alterações significativas nos indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), para assim, elevar a nota do IDEB, o que nos leva à necessidade de sempre relativizar a amplitude do índice.

[...] o fato é que não se pode descartar a possibilidade de as escolas e/ou redes de ensino adotarem medidas que melhorem o fluxo e piorem o desempenho nos exames padronizados e vice-versa. Nesse caso, se a cobrança for restringida apenas aos indicadores de fluxo, ela pode incentivar os professores, diretores de escolas e gestores de rede a adotarem medidas que impliquem redução no desempenho médio dos estudantes nos testes padronizados, como, por exemplo, reduzir o padrão de aprovação. Por outro lado, se a cobrança for apenas sobre os *scores* dos alunos, o incentivo é o oposto, como, por exemplo, elevar o padrão de aprovação. (FERNANDES, 2007, p. 8).

Após esta análise das notas e dos rendimentos das escolas, vamos apresentar agora a discussão sobre o local de moradia dos alunos matriculados, posto que acreditamos que essa discussão nos ajuda a avançar no entendimento dos índices de desempenho escolar.

5.2 – Território Escolar

Como já apresentado nesta monografia, a mesma tem como objetivo investigar a relação entre o território, sendo esse o local de moradia dos estudantes mais o ambiente escolar e seu entorno, com o rendimento escolar que os mesmos apresentam, buscando compreender quais as possíveis influências geográficas nas relações de ensino-aprendizagem.

Essa parte do capítulo busca entender o paradoxo das escolas centrais *versus* escolas de periferia, pois o senso comum atribui uma grande diferença entre as escolas desses diferentes territórios, tendendo a considerar as escolas centrais como escolas melhores.

Para essa discussão foi feito um levantamento dos bairros onde os estudantes, matriculados em 2016 nas duas escolas estudadas residem. Após esse levantamento foi feita uma classificação dos bairros de Ituiutaba/MG, os dividindo nos seguintes grupos: Centro; Sub-Centro; Periferia da área central; Semiperiferia e Periferia, para que posteriormente pudéssemos agrupar e mapear a origem dos estudantes.

Segue abaixo a lista de bairros por tipo de classificação:

Quadro 3: Lista de bairros por tipo de classificação – Ituiutaba/MG

Classificação	Bairros
Centro	Centro
Sub-Centro	Progresso, Setor Sul, Setor Norte, Platina, Natal, Novo Mundo, Jardim do Rosário, Universitário, Novo Horizonte, Camargo e Central.
Periferia da área central	Ipiranga, Santo Antônio, Elândia, Santa Maria, Independência, Carvalho, Junqueira, Alvorada, Morada do Sol, Marta Helena, Hélio, Lagoa Azul I, Pirapitinga, Mirim, Novo Tempo I, Residencial Drummond e Buritis.
Semiperiferia	São José, Maria Vilela, Cristina, Bela Vista, Gardênia, Nossa Senhora Aparecida, Residencial Baduy I, Tupã, Brasil, Eldorado, Canaã I e II, Residencial Monte Verde, Jardim Europa I, Sol Nascente, Ribeiro, Guimarães e Jamila.
Periferia	Tiradentes, Paranaíba, Jardim Europa II, Satélite Andradina, Cidade Jardim, Camilo Chaves, Marcondes Ferreira, Lagoa Azul II, Novo Tempo II, Carlos Dias Leite, Nova Ituiutaba I, II, III e IV, Boa Esperança, Santa Edwiges, Portal dos Ipês, Nadime Derze e Gilca Vilela Cancela

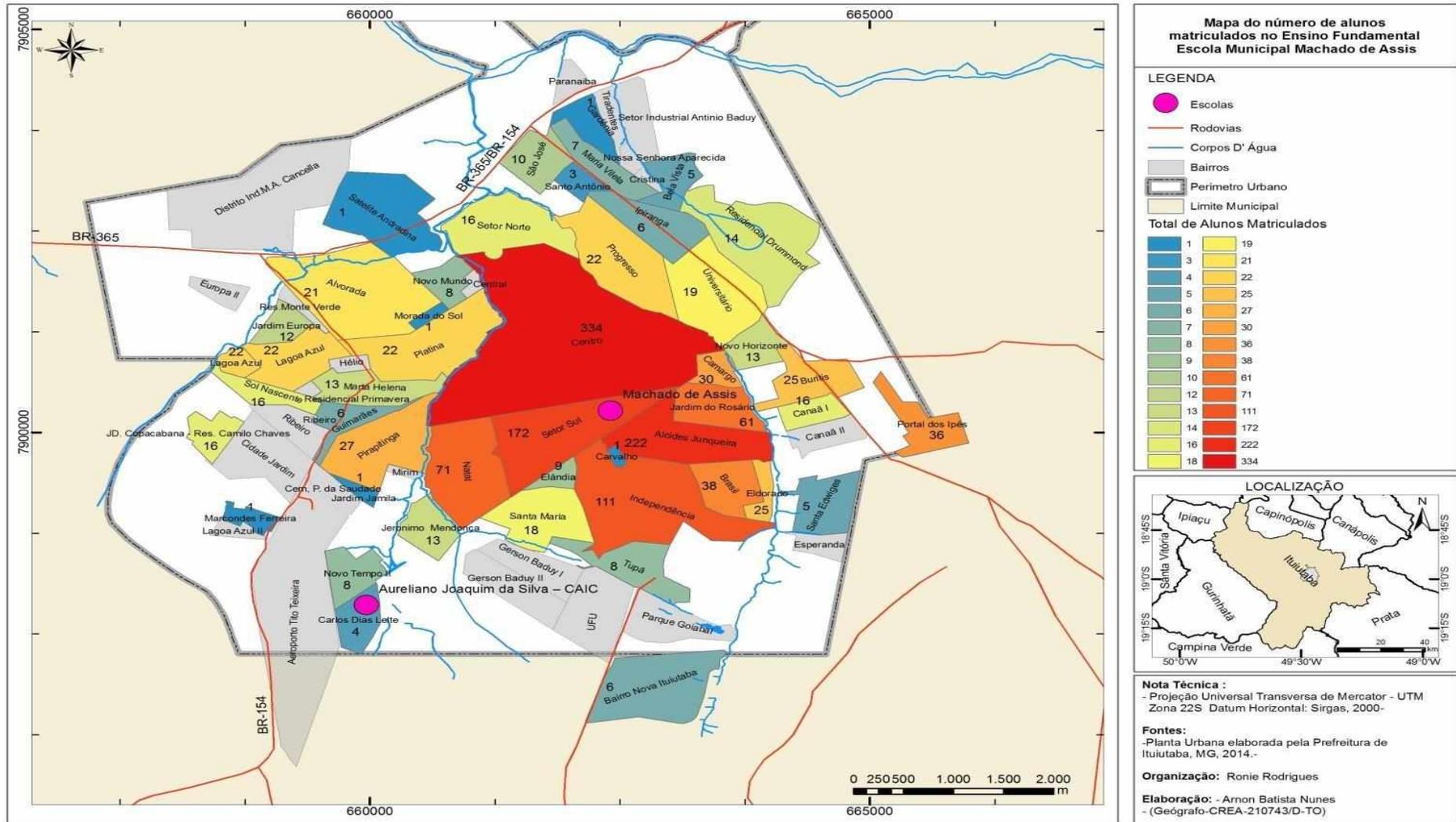
Org.: SILVA, 2016

O critério usado para a classificação foi a proximidade com os outros bairros, tendo como referência o Centro. Os bairros que fazem fronteira com o Centro foram alocados no segundo grupo; por sua vez, os bairros limítrofes com esse segundo grupo foram classificados como Periferia da área central; e seguindo essa lógica, os que fazem fronteira com esses foram tidos como semiperiferia, e no último grupo foram colocados aqueles bairros que fazem divisa com os bairros do grupo acima ou aqueles que não fazem divisa com nenhum bairro, ficando assim, nos limites da malha urbana. Sabemos que existe toda uma discussão acerca dos conteúdos dos conceitos de centro e periferia na Geografia Urbana,

no entanto, nossa intenção nesse trabalho é apenas agrupar os bairros a partir de sua inserção no tecido urbano para identificarmos os locais de moradia dos alunos das escolas estudadas.

A localização das escolas já foi discutida no capítulo anterior, cabe agora a apresentação da espacialização das matrículas de ambas. Os números apresentados se referem apenas as matrículas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

MAPA 2 – Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos da Escola Machado de Assis. 2016



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016

Como é possível perceber, a grande maioria dos alunos matriculados no ensino fundamental da Escola Municipal Machado de Assis, residem no bairro Centro, sendo um total de 334 alunos. Para melhor entendimento do mapa acima, segue o quadro 4 que mostra todos os bairros de onde se originam os alunos da citada escola.

Quadro 4: Bairro de residência dos alunos da Escola Machado de Assis. 2016

BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo (%)
Centro	334	21,59
Junqueira	222	14,35
Setor Sul	172	11,11
Independência	111	7,17
Natal	71	4,58
Jardim do Rosário	61	4,94
Brasil	38	2,45
Portal dos Ipês	36	2,32
Camargo	30	1,93
Pirapitinga	27	1,74
Eldorado	25	1,61
Buritis	25	1,61
Platina	22	1,42
Lagoa Azul I	22	1,42
Progresso	22	1,42
Alvorada	21	1,35
Universitário	19	1,22
Santa Maria	18	1,16
Sol Nascente	16	1,03
Setor Norte	16	1,03
Canaã I	16	1,03
Nadime Derze I	14	0,90
Sem bairro informado	14	0,90
Residencial	14	0,90

Drummond		
Camilo Chaves	13	0,84
Novo Horizonte	13	0,84
Marta Helena	13	0,84
Jeronimo Mendonça	13	0,84
Canaã II	13	0,84
Jardim Europa	12	0,77
São José	10	0,64
Elândia	9	0,58
Novo Tempo II	8	0,51
Novo Mundo	8	0,51
Tupã	8	0,51
Maria Vilela	7	0,45
Ipiranga	6	0,38
Guimarães	6	0,38
Gilca Vilela	5	0,32
Santa Edwirges	5	0,32
Bela Vista	5	0,32
Nova Ituiutaba I	5	0,32
Nadime Derze II	5	0,32
Carlos Dias Leite	4	0,25
Santo Antônio	3	0,19
Camilo Chaves	3	0,19
Gardênia	1	0,06
Morada do Sol	1	0,06
Marcondes Ferreira	1	0,06
Satélite Andradina	1	0,06
Carvalho	1	0,06
Jamila	1	0,06
Nova Ituiutaba III	1	0,06
TOTAL	1547	100

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

É possível perceber que tal escola tem alunos residentes em quase todos os bairros da cidade, especificamente em 52 deles. É importante ressaltar que na lista de matrículas não havia o bairro de 14 alunos, que consta no quadro como “sem bairro informado”.

Quase metade dos alunos desta escola reside no Centro ou na área que denominamos como Sub-Centro, o que nos faz inferir que esses alunos são moradores de espaços com menos vulnerabilidade social e com menos dificuldade de acesso às estruturas e equipamentos urbanos.

A grande quantidade de bairros presentes na lista de bairros de moradia dos alunos da escola se deve ao fato da tradição escolar da referida unidade. Mesmo com a existência da política de zoneamento escolar, o que explica a forte concentração de alunos de áreas centrais, é possível encontrar alunos de bairros afastado da escola. Três justificativas podem ser dadas para esse fato: 1) alunos que já eram matriculados na escola e mudaram de endereço, portanto apenas renovaram a matrícula no ano seguinte, uma vez que já ser a aluno da escola é uma vantagem na obtenção de vaga; 2) excedente de vagas, o que faz com que a escola aceite alunos de qualquer localidade; 3) família com algum tipo de influência, dentro ou fora da escola, e que assim conseguem alguma vaga. Essa última justificativa não tem embasamento oficial, mas se pauta em algumas constatações empíricas.

Ao contrário da escola Machado de Assis, o CAIC apresenta maior homogeneidade no que diz respeito aos bairros de origem dos alunos, que residem em apenas 11 bairros da cidade, além de dois alunos que moram na zona rural e treze alunos que não constavam bairros em suas matrículas.

Quadro 5: Bairro de residência dos alunos da Escola Aureliano Joaquim da Silva.

2016

BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo (%)
Novo Tempo II	405	86,53
Carlos Dias Leite	25	5,34
Sem bairro informado	13	2,77
Jerônimo Mendonça	7	1,49
Pirapitinga	4	0,85

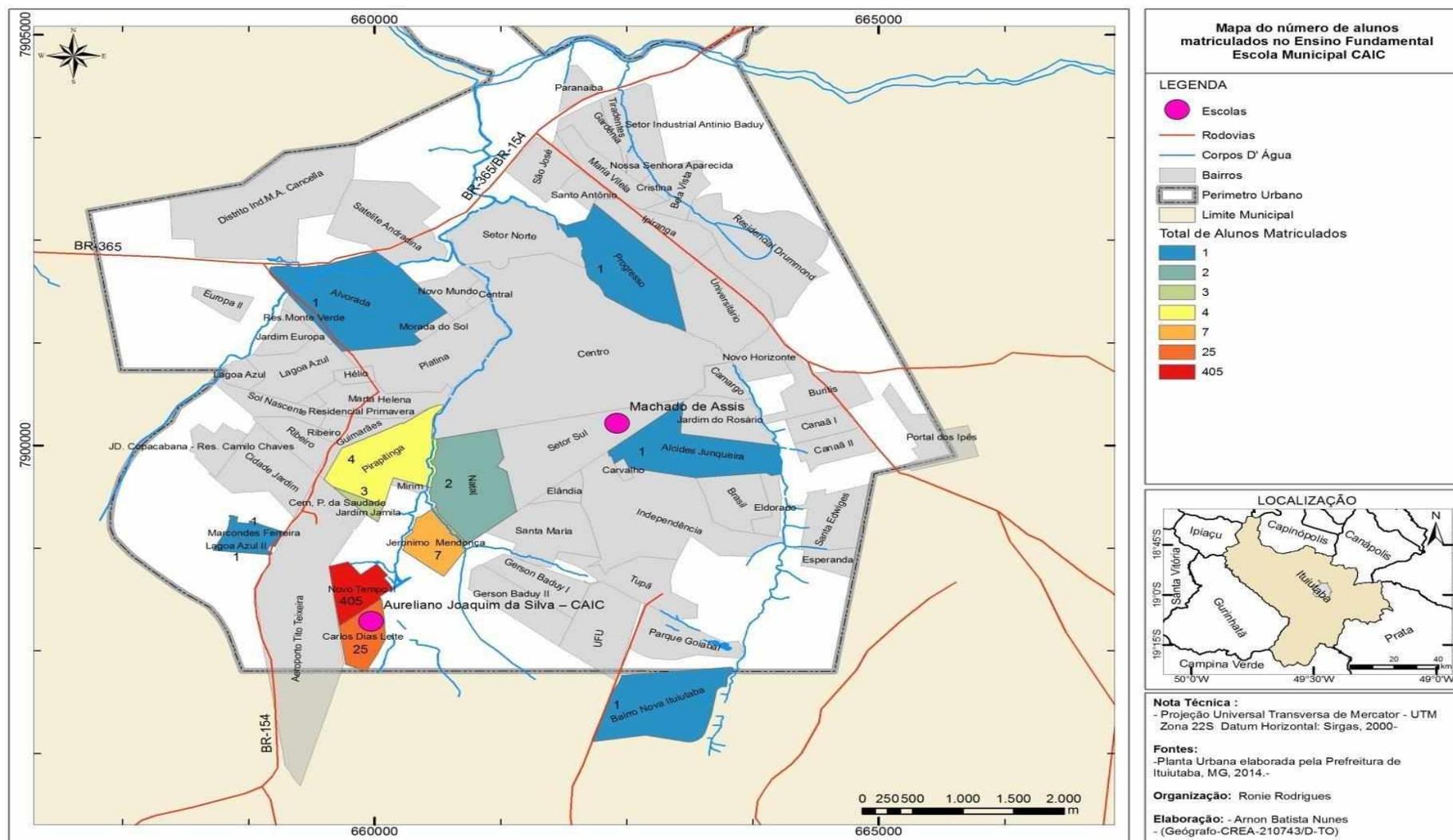
Jamila	3	0,64
Natal	2	0,42
Zona Rural	2	0,42
Progresso	1	0,21
Alvorada	1	0,21
Lagoa Azul II	1	0,21
Canaã II	1	0,21
Junqueira	1	0,21
Nova Ituiutaba I	1	0,21
Marcondes Ferreira	1	0,21

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Como visto no quadro, mais de 80% dos alunos do CAIC residem no próprio bairro da escola, é claro que o fato da norma do zoneamento explica isso, mas outro fator que pode ser usado para explicar essa homogeneidade é a distância do bairro em relação a outras escolas e aos outros bairros da cidade.

No mapa 3 é possível visualizar melhor a espacialização dos territórios de moradia dos alunos da referida escola.

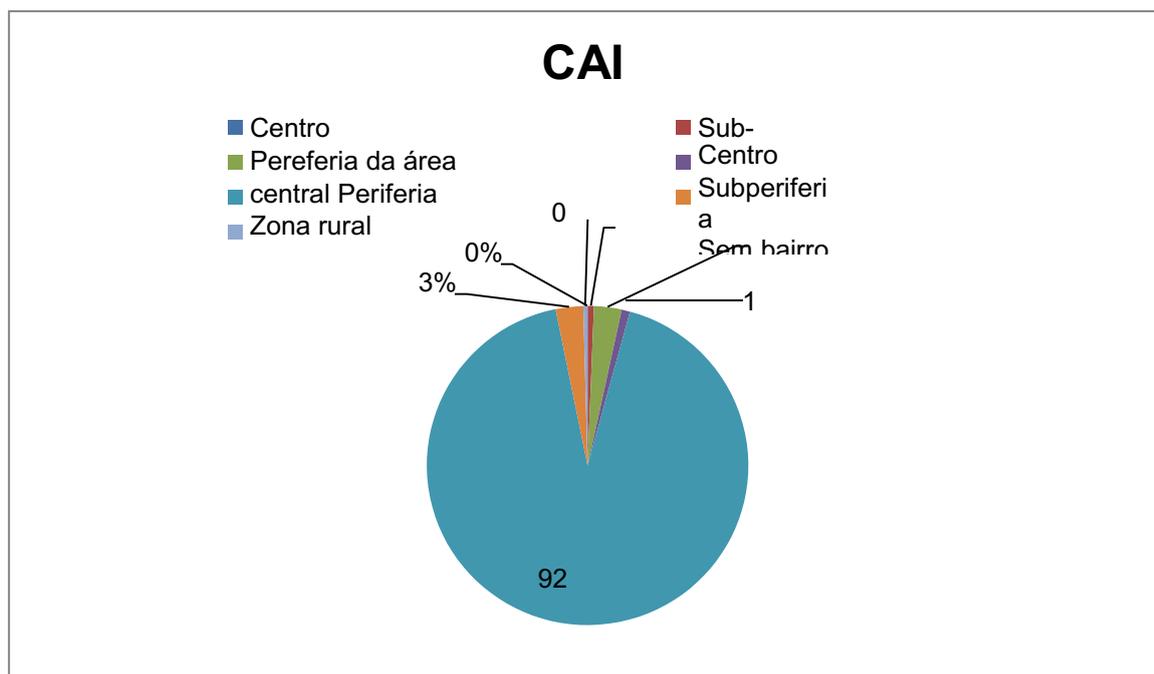
MAPA 3 – Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos da Escola Aureliano Joaquim da Silva. 2016



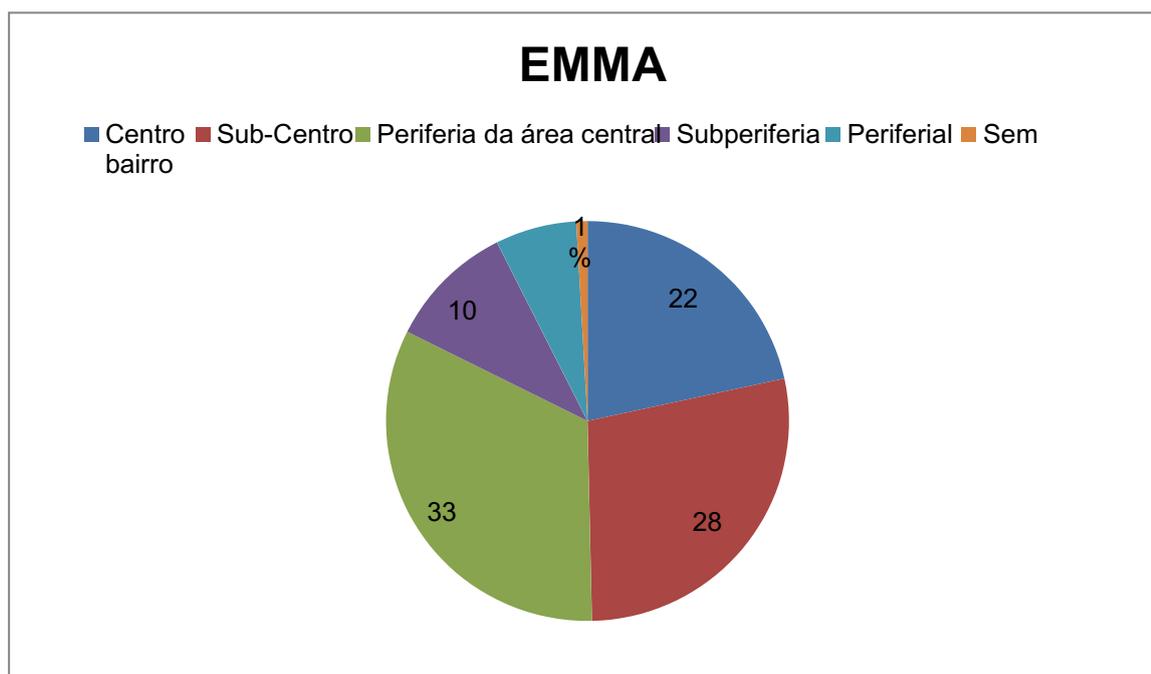
Como pode ser percebida pelo mapa, a área de abrangência da escola CAIC se limita ao bairro de localização da própria escola, além de bairros limítrofes, com algumas exceções de bairros mais distantes, os quais contêm apenas um aluno matriculado.

Em relação à classificação dos bairros em grupos no que se refere a sua localização na malha urbana seguem os gráficos 5 e 6 que mostram uma comparação entre ambas as escolas estudadas.

GRÁFICO 5: Relação de bairros segundo a classificação de localização



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

GRÁFICO 6: Relação de bairros segundo a classificação de localização

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Como pode ser observado nos gráficos, em relação a alunos que moram no Centro na escola EMMA 22% residem neste bairro, já na escola CAIC nenhum aluno mora na área central. O fato é explicado pela existência de uma escola no bairro, portanto os alunos do centro não precisam se deslocar para um bairro distante como é o caso do Novo Tempo II, bairro onde está instalada a escola CAIC. Já no Sub-Centro, 28,05% dos alunos do EMMA moram em bairros que compõe esse grupo, na escola CAIC o número é bem inferior a isso, somente 0,64%, o que corresponde apenas 3 alunos matriculados.

A grande maioria dos alunos da escola Machado de Assis, especificamente 506 matrículas, o que corresponde a um percentual de 32,70% moram em bairros da Periferia da área central, uma realidade distinta da escola CAIC onde apenas 2,77%, ou seja, 13 alunos moram nessas localidades. Na semiperiferia se encontra 10, 21% dos alunos do Machado de Assis e 0,85 da escola Aureliano Joaquim. Já em relação aos moradores de bairros da Periferia, a escola EMMA tem apenas 6% dos alunos contra 92% da escola CAIC, resultado esperado, já que a essa última escola se localiza em um bairro deste grupo.

Essa realidade se expressa também quando se estuda apenas as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Na escola Machado de Assis, metade dos

alunos deste nível de ensino moram no Centro ou nos bairros pertencentes ao Sub-Centro, como é possível ver no quadro XX:

Quadro 6: Ituiutaba. Bairro de residência dos alunos do 5º ano da Escola Machado de Assis. 2016

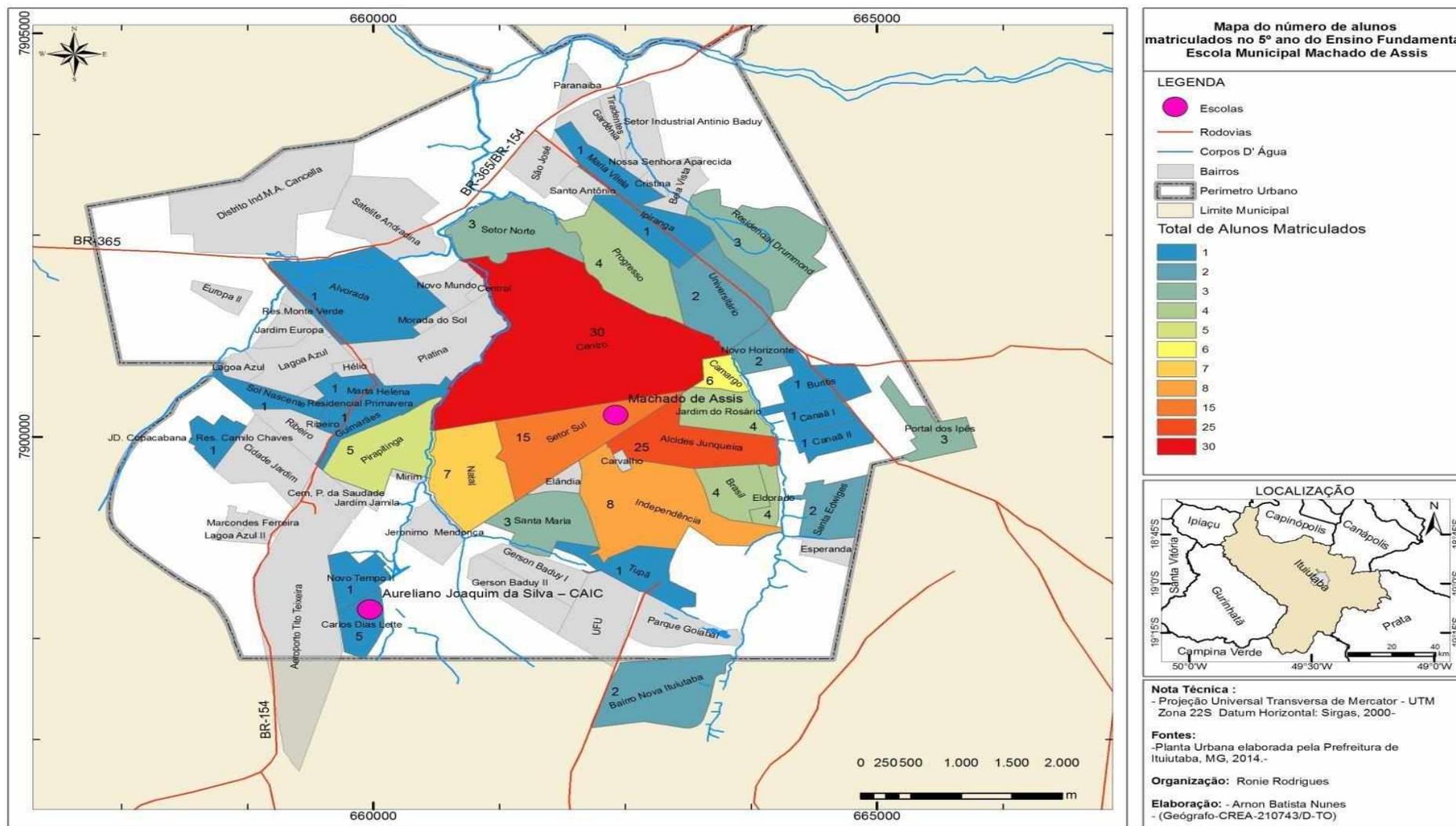
BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo (%)
Centro	30	20,68
Junqueira	25	17,24
Setor Sul	15	10,34
Independência	8	5,51
Natal	7	4,82
Camargo	6	4,13
Pirapitinga	5	3,44
Jardim do Rosário	4	2,75
Progresso	4	2,75
Brasil	4	2,75
Eldorado	4	2,75
Drummond	3	2,06
Portal dos Ipês	3	2,06
Santa Maria	3	2,06
Setor Norte	3	2,06
Universitário	2	1,37
Nova Ituiutaba	2	1,37
Santa Edwirges	2	1,37
Novo Horizonte	2	1,37
Nadime Derze	2	1,37
Camilo Chaves	1	0,68
Sol Nascente 2	1	0,68
Canaã II	1	0,68
Calos D. Leite	1	0,68
Marta Helena	1	0,68
Ipiranga	1	0,68
Novo Tempo 2	1	0,68
Buritis	1	0,68

Canaã 1	1	0,68
Alvorada	1	0,68
Tupã	1	0,68
Maria Vilela	1	0,68
Guimarães	1	0,68
TOTAL	145	100

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Como foi evidenciado no quadro acima, os estudantes da última etapa do ensino fundamental matriculados na escola Machado de Assis, são pertencentes a 33 bairros da cidade de Ituiutaba/MG, como é possível ver no mapa 4. Desses, a maioria, ou seja, 48 matrículas que correspondem a 33,10% moram em bairros da Periferia da área central. A Semiperiferia e a Periferia empatam no número de matrículas, sendo 12 para cada grupo, uma porcentagem de 8,27% para cada.

MAPA 4 – Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos do 5º ano Escola Machado de Assis. 2016



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

De maneira oposta à realidade do Machado de Assis, a última etapa do Fundamental I da escola Aureliano Joaquim da Silva contém alunos de apenas 3 bairros matriculados em suas turmas do 5º ano.

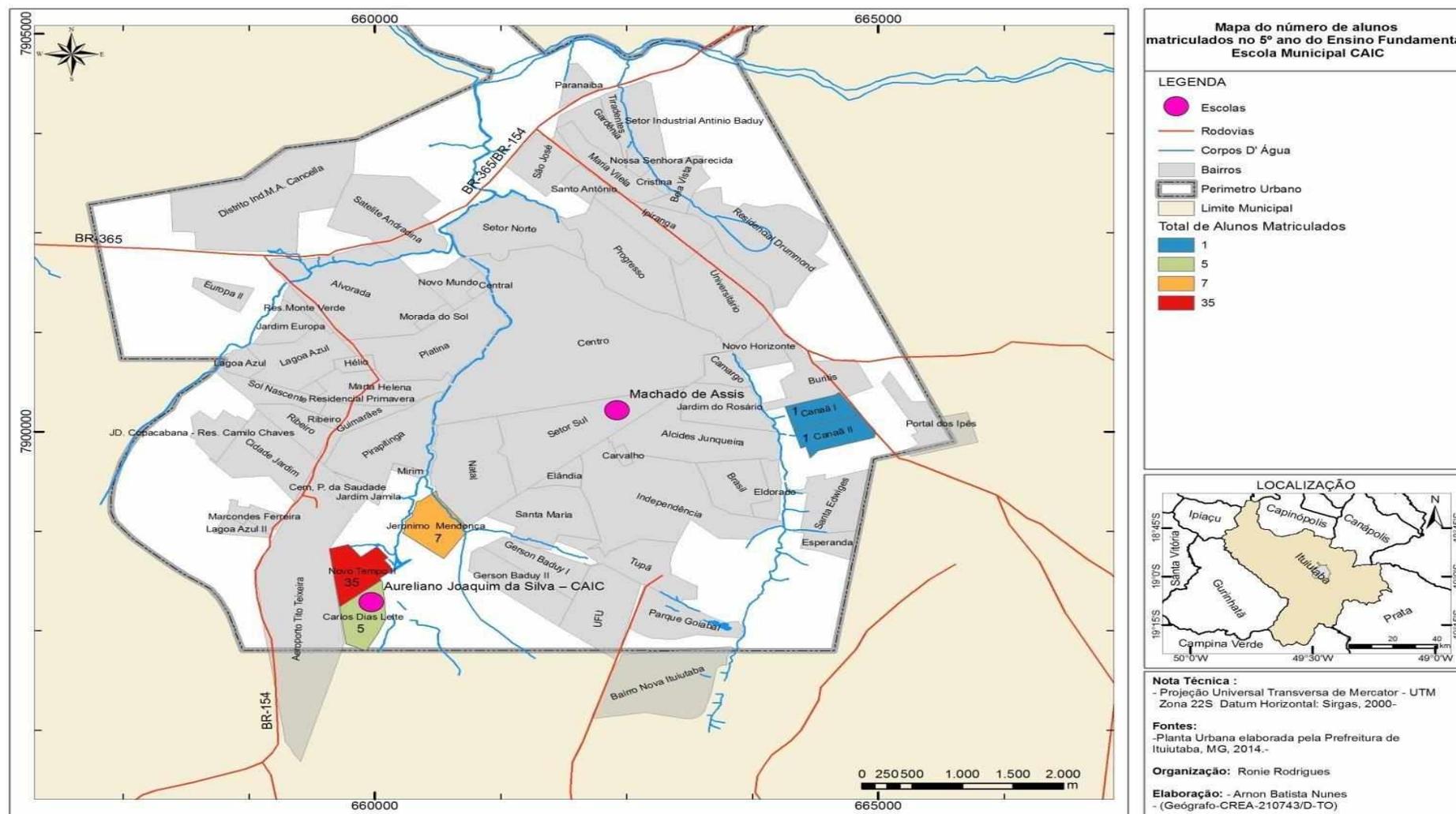
Quadro 7: Bairro de residência dos alunos do 5º ano da Escola Aureliano Joaquim. 2016

BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo (%)
Novo Tempo II	35	71,42
Jeronimo Mendonça	7	14,28
Carlos Dias Leite	5	10,20
Canaã I	1	2,04
Canaã II	1	2,04
TOTAL	49	100

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

No mapa 5, que representa a espacialização dos alunos matriculados na referida escola e série, é possível perceber que os alunos se concentram em sua maioria no próprio bairro da escola, sendo 71,42%.

MAPA 5– Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos do 5º ano Escola Aureliano Joaquim da Silva. 2016



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Nenhum aluno matriculado nesta série reside no bairro centro ou em bairros pertencentes ao grupo Sub-Centro. No grupo de bairros da Periferia da área central, 14,28% dos alunos residem em algum bairro desse grupo, na Semiperiferia o número é bem menor, correspondente a 4,08%. O valor volta a crescer quando se refere ao grupo da Periferia, sendo de 81,63%.

Já em relação a última etapa do ensino fundamental, a Escola Machado de Assis tem alunos residentes em 33 bairros e 2 alunos que não preencheram tal informação no ato da matrícula, as informações podem ser vistas no quadro 8:

Quadro 8: Bairro de residência dos alunos do 9º ano da Escola Machado de Assis

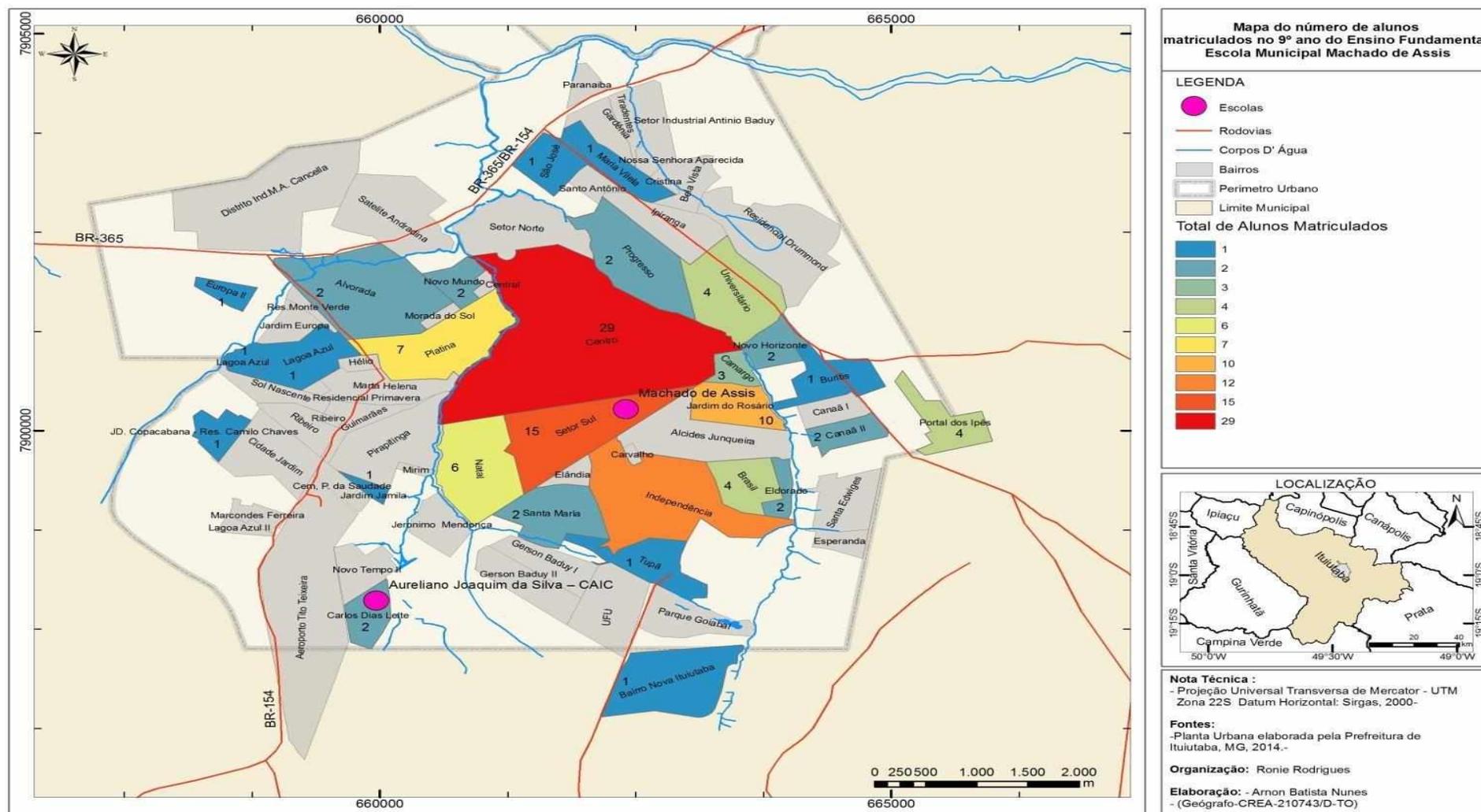
BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo(%)
Centro	29	18,35
Junqueira	28	17,72
Setor Sul	15	9,49
Independência	12	7,59
Jardim do Rosário	10	6,32
Platina	7	4,43
Natal	6	3,79
Universitário	4	2,53
Portal dos Ipês	4	2,53
Brasil	4	2,53
Camargo	3	1,89
Buritis	3	1,89
Santa Maria	2	1,26
Nadime Derze 1	2	1,26
Sol Nascente 2	2	1,26
Alvorada	2	1,26
Progresso	2	1,26
Carlos D. Leite	2	1,26
Canaã 2	2	1,26

Eldorado	2	1,26
Novo Horizonte	2	1,26
Novo Mundo	2	1,26
Sem Bairro informado	2	1,26
Maria Vilela	1	0,63
Tupã	1	0,63
Novo Tempo 1	1	0,63
Buritis	1	0,63
Nova Ituiutaba 3	1	0,63
São José	1	0,63
Camilo Chaves	1	0,63
Jardim Europa	1	0,63
Nadime Derze 2	1	0,63
Lagoa Azul 1	1	0,63
Jamila	1	0,63
TOTAL	158	100

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Assim como na realidade da série final do fundamental 1, os alunos das turmas do final do fundamental 2 estão especializados em toda área urbana, como pode ser observado no mapa 6:

MAPA 6 – Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos do 9º ano Escola Machado de Assis



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Nesta série, metade dos alunos habitam bairros do Centro ou do Sub-Centro, que juntos correspondem a 49,36 % dos matriculados. Outros 32,91% residem nos bairros pertencentes à Periferia da área central, morando, por exemplo, em bairros como Junqueira e Independência. A semiperiferia abriga 9,49% das matrículas desta série, já a periferia é local de residência de 11 alunos, o correspondente a 6,96% do total de alunos.

Novamente existe uma disparidade relativa à quantidade de bairros abrangidos pelas escolas estudadas. O CAIC tem matrículas oriundas de apenas quatro bairros da cidade.

Quadro 9: Bairro de residência dos alunos do 9º ano da Escola Aureliano Joaquim.

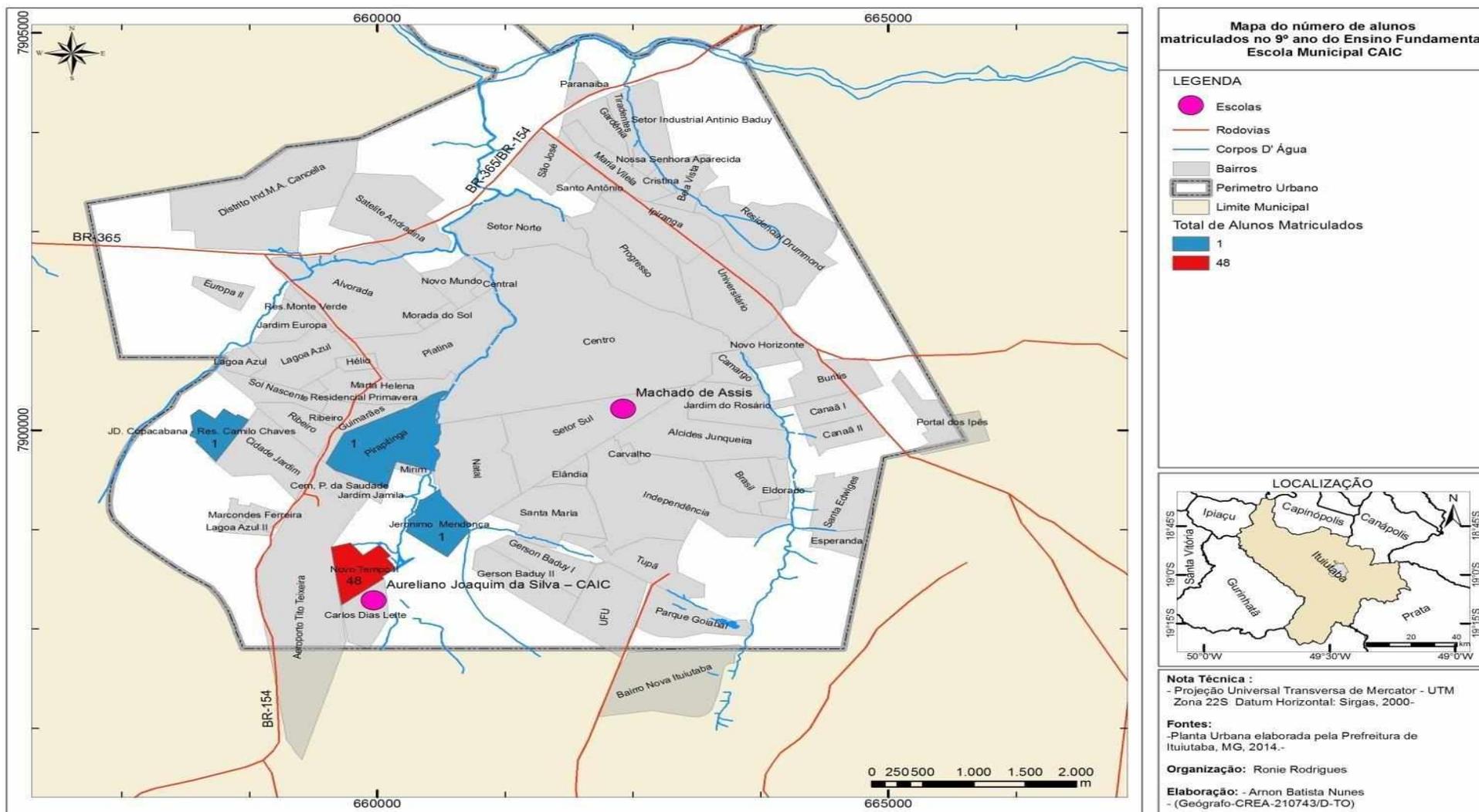
BAIRRO	Nº Absoluto	Valor Relativo (%)
Novo Tempo II	48	87,27
Sem bairro informado	3	5,45
Camilo Chaves	1	1,81
Jeronimo Mendonça	1	1,81
Pirapitinga	1	1,81
Zona Rural	1	1,81
TOTAL	55	100

Fonte: Levantamento de dados, 2016. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Vale ressaltar a presença de 1 estudante morando na zona rural e de 3 que não identificaram seus bairros no momento da matrícula. Como já era de se imaginar, a grande maioria dos alunos desta etapa residem no mesmo bairro de localização da escola.

Nenhum aluno desta série reside no Centro ou em algum bairro do Sub-Centro, apenas 2 alunos moram em bairros da Periferia da área central, sendo os bairros Jeronimo Mendonça e Pirapitinga, com uma porcentagem de 3,63%. Assim como os dois primeiros grupos, a Semiperiferia não é local de moradia de nenhum estudante. Ao contrário, a periferia comporta cerca de 89,09% das matrículas desta etapa de ensino, sendo eles moradores dos bairros Novo Tempo II e Camilo Chaves.

MAPA 7– Ituiutaba (MG). Bairros de moradia dos alunos do 9º ano Escola Aureliano Joaquim da Silva



Fonte: Levantamento de dados, 2016. Elaboração: NUNES, A.B. Org.: SILVA, R.E.R., 2016.

Como já demonstrado, a última nota do IDEB divulgada se refere ao ano de 2015, pegaremos essa nota como base para as análises comparativas com o território. Também para a análise será considerado o Centro, como território privilegiado, no qual residem pessoas com maiores rendimentos e com mais acesso aos equipamentos e serviços urbanos e a Periferia como território socioespacialmente mais vulnerável, no qual residem pessoas com menores rendimentos e com menos acesso aos equipamentos e serviços urbanos³.

No que se refere ao 5º ano, as notas do IDEB da escola CAIC e EMMA foram respectivamente 6,3 e 6,7 pontos. Considerando as residências do Centro, o CAIC tem 0,0% e o EMMA 20,68%, o que deixa claro a centralidade da residência dos alunos desta etapa e desta escola. Já em relação à Periferia, o CAIC tem um alto índice de alunos residentes, um total de 81,63% contra apenas 8,27% da escola EMMA.

A nota da escola Aureliano Joaquim é menor que a da escola Machado de Assis. Uma análise superficial poderia indicar que há sim um efeito do território sobre o caso, uma vez que claramente a escola EMMA tem mais alunos residentes no Centro. No entanto, a divergência entre as notas de uma escola e outra é insignificante para essa conclusão, pois a diferença de 0,4 décimos não pode ser considerada com algum peso nessa relação.

No que se refere ao 9º ano, as notas têm uma diferença um pouco mais acentuada, sendo a nota do CAIC 4,0 pontos e do EMMA de 5,4 pontos. Sobre a moradia, 0,0% dos alunos do CAIC moram no Centro e 18,35% dos matriculados do EMMA residem neste grupo. Em contrapartida, 89,09% dos alunos do CAIC habitam bairros da Periferia e 6,96% estudantes do 9ºano do EMMA residem na Periferia. Aqui, poderia se justificar uma relação entre o território e a nota do IDEB, uma vez que a disparidade entre as escolas é de 1,4 pontos.

Outro ponto a ser considerado é a progressão das médias das duas escolas, que em alguns casos foram maiores na escola CAIC, contrariando a lógica de que as escolas centrais terão sempre os melhores desempenhos. Por exemplo, para o 9º ano, de 2011 para 2013, a escola CAIC teve crescimento

³ É importante ressaltar que a realidade urbana é mais complexa do que essa divisão entre centro e periferia, visto que atualmente podemos encontrar bairros com boa estrutura e com moradores de altos rendimentos também na periferia, como os loteamentos fechados, por exemplo.

de um ponto no IDEB, enquanto que a EMMA teve um decréscimo de 0,2 pontos nesse período.

Segundo os resultados da pesquisa, não foi possível verificar o efeito território atuando de forma dominante no que se refere ao desempenho das escolas estudadas, evidenciando que a realidade é mais complexa. Deste modo, outros fatores podem ser alocados para explicar a situação das escolas, como a formação docente, a irregularidade e o esforço docente, os números de investimentos financeiros que a escola recebe, etc., sendo necessárias mais pesquisas para elucidar a questão.

É importante salientar que este trabalho não ignora a existência do efeito território, apenas não conseguiu encontrar no estudo de caso a presença desta variável como elemento central afim de justificar as notas alcançadas pelas escolas no IDEB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo consistiu em retratar a relação do território com o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental público municipal de duas escolas da cidade de Ituiutaba/MG. A compreensão do desempenho não se dá através de um fator único e isolado, mas de uma conjugação destes (ANDRADE e LAROS, 2007), embora a grande maioria dos estudos apresentarem o aspecto socioeconômico e o território como fatores que mais determinam o desempenho escolar.

Tendo passado no decorrer do trabalho por uma análise histórica da implantação do processo educacional no país, foi possível perceber que a educação no Brasil passou por diversas fases, tendo como prioridades os interesses dos governos e não um interesse de Estado, em que os programas e projetos atenderiam os interesses e necessidades da nação e não apenas os interesses governamentais.

Ainda no tópico histórico da educação, após ter sido feita uma sinopse dos programas elaborados e executado pelos últimos governos chega-se ao entendimento de que as ações de melhoria educacional ainda se mantem insatisfatórias e requer uma profunda e urgente mudança de todo o sistema educacional brasileiro, seja nos aspectos pedagógicos, estrutural, financeiro e políticos.

Após a citada análise do sistema de educação nacional, o trabalho elucidou sobre os conceitos técnicos e geográficos do conceito do território. Por mais que seja um conceito geográfico amplamente discutido por diversos geógrafos e especialistas renomados, encontra-se uma lacuna na relação deste fenômeno com causas sociais e principalmente da relação desse com a educação e com a vida escolar. São poucos os estudos referentes a essa questão investigativa, carecendo assim de novas pesquisas e análises, para um melhor entendimento.

Para aferir o desempenho escolar foram usados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim, foi dedicado todo um capítulo para a abordagem da qualidade da educação. Apesar da dificuldade de conceituar e medir a qualidade educacional, o IDEB, consegue, apesar dos

problemas, se concretizar como o principal meio de avaliação da educação, sendo usado pelos gestores públicos para as mudanças e julgamentos dos sistemas municipais e estaduais de educação.

Se tratando das médias gerais dos ensinos fundamental e médio do Brasil, percebe-se a distância entre as notas reais e a nota ideal, sendo que muito ainda falta para que o país alcance as metas propostas. Como mencionado nos parágrafos acima, se torna necessária uma mudança no sistema educacional. A prova disso é a mudança proposta em 2016 para o Ensino Médio de todo o país. O projeto do chamado “novo Ensino Médio”⁴ surgiu logo após a divulgação das notas do IDEB de 2015, momento no qual as notas do ensino secundário se mostraram muito aquém do esperado.

Em relação às apreciações feitas nas escolas estudadas, é visto que ambas contêm uma boa estrutura física e pedagógica, afinal, as duas são oriundas do mesmo sistema educacional, no caso, o sistema municipal. Apesar da boa estrutura de ambas, isso não significa que haja semelhanças no processo escolar. Constatamos que a escola Machado de Assis comporta um maior número de professores graduados na área de atuação, uma vez que as escolas do centro são mais atrativas para esses profissionais. Além disso, a situação socioeconômica e cultural dos alunos também influencia neste aspecto, apesar de não ser o objeto de estudo neste trabalho, é de conhecimento da comunidade científica que o poder aquisitivo influencia no processo educacional, por diferentes fatores – internos e externos à escola.

Já em relação ao entorno das escolas, esses sim contêm grandes diferenças. O CAIC é uma escola da periferia e expõe em seus arredores situações de ruas não asfaltadas e que servem inclusive de depósito de lixo. Em relação às ruas circunvizinhas à escola Machado de Assis, apresentam ruas asfaltadas e bem sinalizadas. O bairro centro se diferencia por ser um bairro comercial e que serve de canal de circulação, talvez isso justifique a qualidade das vias urbanas.

⁴ O projeto é polêmico e precisa ser analisado a partir de uma perspectiva crítica, mas é importante ressaltar como os índices educacionais insatisfatórios foram utilizados para justificar as mudanças propostas.

Claro que outros fatores podem ser observados nesta questão, mesmo sendo um bairro de periferia, o bairro Novo Tempo II, apresenta uma quantidade suficiente de equipamentos públicos de apoio à população, como posto policial, unidade básica de atendimento médico familiar, centro de referência de assistência social e equipamentos ligados ao terceiro setor, como igrejas e instituições sociais.

O último e conclusivo capítulo abordou a realidade dos fatores educacionais das escolas pesquisadas. Como foi observado, as escolas progrediram em suas notas, tendo alcançado em diversas oportunidades as metas estabelecidas. É interessante observar as notas do ano de 2015, momento no qual a escola Aureliano Joaquim teve um crescimento de 34% em relação a nota anterior, diferente da escola Machado de Assis, que não obteve nenhum crescimento em relação ao ano de 2013.

Diante das profundas análises das notas obtidas pelas duas escolas, dos fatores externos a essas, dos locais de moradia dos alunos e dos levantamentos teóricos foi possível concluir que existem influências entre o território e o desenvolvimento escolar. No entanto, entre as escolas estudadas, foi constatado que não existe uma relação tão latente entre o território e o rendimento dos alunos, no sentido de uma determinação irreversível.

A explicação se deve à fatores como a presença de equipamentos públicos e sociais no território da periferia, além disso, a escola localizada nesse território apresenta uma quantidade significativa de profissionais especializados em suas áreas de atuação. Outro fator interessante é a presença da Educação Infantil na escola CAIC, o que gera a médio prazo alunos já alfabetizados e adaptados com a realidade escolar, efeito que faz diferença quando esse aluno estiver no Ensino Fundamental.

Considera-se, portanto, que os resultados da pesquisa demonstram um trabalho de relevância para o meio científico por se tratar de um estudo inédito na cidade e região, além de ser uma contribuição para os estudos na área pesquisada.

Os resultados obtidos com esse estudo comprovam que é necessária uma parceria entre todos os setores públicos para que assim haja uma maior eficácia e qualidade da educação. Ainda há a intenção de aprofundar e melhorar este trabalho em momentos futuros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Suzano da Costa Santos. **Gestão ambiental em instituição escolar: possibilidade e desafios para o CAIC Aureliano Joaquim da Silva (Ituiutaba/MG)**. Dissertação. UFU. 2012.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei 12.513/2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm.

Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. **Programa de Governo - Lula 2002. 2002**. Disponível em: . Acesso em: 22. jun. 2016

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

CALLEJA, José Manuel Ruiz. **Os professores deste século. Algumas observações**. 2008

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **“Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas”**, in: **Universidade e Sociedade**, São Paulo: vol. 1, nº 1, pp. 14-24, 1991.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, UNESCO, MEC, 2009.

CASTRO, Maria. Helena. Guimarães. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CAVALCANTI, Lana Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9ª ed. Campinas: Papyrus. 1998.174p.

CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. CALSA, Geiva Carolina. FRANÇA, Fabiane Freire. **Nova proposta de Educação na primeira República Brasileira: A co-**

educação dos sexos. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.127 – 142, set. 2007*

CLAVAL, P. **O território na transição da pós-modernidade.** In: *Revista Geographia.* Ano 1 – nº2, 1999.

COSTA, Diana Ayha Silva da. & COSTA, Benhur Pinas da. **Geografia das (micro)territorializações culturais nas praças do centro urbano de Manaus.** *Revista do Núcleo de Estudo em Espaço e Representações.* Curitiba, 2008.

DAMASCENO, Isabelle Aparecida. MOURA, Gerusa Gonçalves. **Ituiutaba (MG): reflexos das condições sociais e da habitação na (re) estruturação urbana da cidade.** In: PORTUGUEZ, Anderson Pereira. MOURA, Gerusa Gonçalves; COSTA, Rildo Aparecido (Org.). *Geografia do Brasil central: enfoques teóricos e particularidades regionais.* 1ed. Uberlândia: Assis Editora, 2011, v. , p. 379-407.

DOURADO, Luiz Fernandes., OLIVEIRA, João Ferreira de., SANTOS, Catarina de Almeida. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.** INEP, s.a

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável.** *Cadernos de Pesquisa,* vol.42, n.146, p.640-666, ago 2012.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 26 p. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da educação brasileira.** – 2º ed. – São Paulo: Manole, 2009a.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** – 4º ed. – São Paulo: Cortez, 2009b.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização e Multiterritorialidade.** Rio de Janeiro. In: *Anais do V Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR,* v. 3, 2001.

HOLZER, Werther. **A discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente.** Território, Rio de Janeiro: LAGET/UERJ, v.3, jul. /dez.1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2001a). **SAEB 2001: Novas Perspectivas.** Brasília: Ministério da Educação/INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2001b). **SAEB: Relatório Nacional 2001.** Brasília: Ministério da Educação/INEP.

Jesus, Girlene Ribeiro de. (2004). **Fatores que afetam o desempenho em português: um estudo multinível com dados do SAEB 2001.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

LÁZARO, ANDRÉ. **Diversidade e direito à Educação: Lutas, conquistas, desafios.** In: GENTILI, Pablo (Org). Política educacional, cidadania e conquistas democráticas. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 2013.

LUZ, Luciana Soares. **OS DETERMINANTES DO DESEMPENHO ESCOLAR: A ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL E O EFEITO VALOR ADICIONADO.** XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú- MG – Brasil. 2006

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à Educação: aspectos legais e constitucionais.** Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Institucional da Escola Básica.** Porto Alegre, Premier, 2004.

NETO, João Luiz Horta. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educação, n. 42, abril, 2007

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PARENTE, M.M de A. SOBRINHO, J.A. CAIC: Solução ou problema. Brasília: IPEA, 1995.

PARENTE, Marta Maria de Alencar. SOBRINHO, J.A. CAIC: Solução ou problema. Brasília: IPEA, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PAZ, Fábio Mariano da. **O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Univ. Estadual Paulista Marília, Marília, 2011.

PIO, Camila Aparecida. CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A educação integral no mais educação: uma análise do programa**. Santa Maria | v. 40 | n. 1 | p. 241-254 | jan./abr. 2015

RABELO, Maria Mercedes. **Redistribuição e reconhecimento no Programa Bolsa Família: a voz das beneficiárias**. 2011.288f.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do homem**. In: Ratzel. MORAES, A. C. R. (Org.). São PauloSP: Ed. Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais.)

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura **O Ensino Superior Público e Particular e o Território Brasileiro**". ABMES, Brasília:, 2000.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 3ªed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007

SETUBAL, Fundação. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. Síntese das conclusões**. Cempec, São Paulo, 2011.

SILVA, Carla Holanda. da. **Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de uma ação social**. In: Revista Geografar. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009

SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do lulismo**. Novos Estudos. CEBRAP. N. 85, 2009.

SOARES, José Francisco; CÉSAR, Cibele Comini; MAMBRINI, Juliana. **Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997.** In: Franco, Creso (Ed.). Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed, 2001b, p.121-153

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O território: sobre espaço, poder, autonomia e desenvolvimento.** in: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: Conceitos e Temas. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial.** 1º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VIANA, Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** janus, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

VILELA, Cláudia Oliveira Cury, RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza, SILVA, Elizabeth Farias da. **Gênese e apogeu de uma instituição escolar no Triângulo Mineiro: Etnia, ensino noturno e ressignificação.** V-COPEHE-MG-COMUNICAÇÃO INDIVIDUAL. 2009.

VILELA, Cláudia Oliveira Cury. **Escola Noturna Machado de Assis: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba/MG. (1941-1960).** Dissertação. UFU. 2011.